



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Analytische Psychologie und Pädagogik“

Eine Analyse englischsprachiger Publikationen zur pädagogischen
Relevanz der Analytischen Psychologie im Anschluss an C. G. Jung

verfasst von / submitted by

Robert Kampe, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor

Univ.- Prof. Dr. Wilfried Datler

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 30. August 2021


(Robert Kampe)

Danksagung

Diese Arbeit geht aus einem langen Prozess hervor, der nicht zuletzt aus einem wachsenden Interesse entstanden ist, welches bereits in den Anfängen meiner Studienzeit aufkeimte. Aus jetziger Sicht könnte es sein, dass sie vor allem ein Zeugnis meiner ganz persönlichen „Nachtmeerfahrt“ ist, bei der es um ein Ringen mit verschiedenen Facetten von bedrohlichen Affekten ging. Diesen Teil der Reise habe ich natürlich nicht allein bewältigen können, gab es doch eine ganze Reihe an Menschen, die mir dabei begegnet sind und mich bestmöglich unterstützt haben.

Ich möchte mich daher in erster Linie bei meinen Eltern und Großeltern bedanken, die mich im Laufe meines Studiums auf verschiedene Weise unterstützt haben. Vor allem sei an dieser Stelle mein Opa, Dr. Hans Georg Kampe erwähnt. Dieser half mir immer wieder beim Ordnen meines gedanklichen Chaos und unterstützte mich bei etwaigen Korrekturen meiner wissenschaftlichen Arbeiten. Ihm gilt daher ein besonderer Dank! Ich möchte mich auch bei meinen Freunden bedanken, die stets für einen inhaltlichen Austausch zur Verfügung standen und mir immer wieder Mut gemacht haben, meinem Interesse weiterhin nachzugehen. Auch bedanke ich mich bei Antonia Wininger und Maria Fürstaller, die mir im Rahmen meiner ersten Seminararbeiten den Raum gaben, meine inhaltlichen Interessen weiterhin auszubauen. Ich danke auch vor allem Michael Wininger, der mir stets mit Anregungen zur Eingrenzung meines Themas half und für mich stets eine „offene Tür“ bereithielt. Ganz Besonders möchte ich mich bei Univ.-Prof. Wilfried Datler bedanken, der mir im Rahmen meiner Studienassistentz eine lange enge Zusammenarbeit ermöglichte, mir die Umsetzung meiner wissenschaftlichen Interessen im Rahmen dieser Arbeit ermöglichte und dem ich viele anregende und vor allem lehrreiche Gespräche verdanke.

Einen ganz besonderen Dank soll jedoch an meine liebe Lebensgefährtin Claudia Homole gerichtet sein, welche mir stets die Hoffnung zusprach, das Studium trotz Mühe und Selbstzweifeln abzuschließen und mich im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützte. Vor allem ihr, soll ein Großteil meiner aufrichtigen Dankbarkeit gelten!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Thematische Hinführung und Problemaufriss	5
1.2	<i>Exkurs:</i> Jungs Bezug zur Pädagogik	7
1.3	Forschungslücke und Forschungsfrage	8
1.4	Gliederung und Aufbau der Arbeit	11
2	Einblick in die Theorie und Praxis der Analytischen Psychologie	13
2.1	Von frühen Assoziationsstudien zur Theorie der Komplexe	13
2.2	Die Inhalte des kollektiven Unbewussten	15
2.3	Das Selbst und seine Bedeutung für den Individuationsprozess	17
2.4	Die bedrohlichen Anteile des persönlichen sowie kollektiven Unbewussten	19
2.5	Von der Theorie zu einem Kategoriensystem	24
2.5.1	Gruppe E: Konzepte zur Topologie der Psyche	25
2.5.2	Gruppe F: Konzepte zu Funktionen der Psyche	26
2.5.3	Gruppe G: Entwicklungspsychologische Konzepte	27
2.5.4	Gruppe H: Methoden	28
2.5.5	Gruppe I: Aspekte des Symbols	29
2.5.6	Gruppe J: Weitere Konzepte	30
3	Methodisches Vorgehen	32
3.1	Festlegung des Materials	32
3.2	Analyse der Entstehungskontexte	33
3.2.1	<i>Exkurs:</i> der berufliche Hintergrund einiger Autoren	33
3.2.2	Herleitung der Entstehungssituation und Zielgruppe	34
3.3	Formale Charakteristika des Materials	35
3.4	Richtung der Analyse	36
3.5	Theoretische Differenzierung der Fragestellung	37
3.5.1	Die Frage nach dem „Pädagogischen“	38
3.5.2	Zum Begriff der Erziehung	40
3.5.3	Zum Begriff der Bildung	41

3.5.4	Zum Begriff der Sozialisation	42
3.6	Analysetechnik und Definition der Analyseeinheiten	44
3.7	Analyseprozess und Entstehung pädagogischer Kategorien	45
3.7.1	Analyseprozess und Kategorien der pädagogischen Themen	45
3.7.2	Ein Einblick in den Kategorienleitfaden	46
3.7.3	Analyseprozess und Kategorien der Konzepte der Analytischen Psychologie.....	53
4	Auswertung und Interpretation.....	55
4.1	Ein Einblick über die Quantität der Kategorien	55
4.2	Ein Überblick über pädagogische Themenschwerpunkte	59
4.2.1	Thema 1: Selbsterziehung und Reflexion des Pädagogen zur Optimierung pädagogischer Praxis. 60	
4.2.2	Thema 2: Erweiterung des Pädagogischen Settings/Beziehung um die Dimension eines kollektiven Unbewussten	65
4.2.3	Thema 3: Kritik an einer Pädagogik der „bloßen Vermittlung“	67
4.2.4	Thema 4: Einsatz kreativer Methoden und Nutzen der Methode der aktiven Imagination	73
4.2.5	Thema 5: Konfrontation und Umgang mit Anteilen des Schattens in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten.....	79
4.3	Die Suche nach weiteren Zusammenhängen	84
5	Resümee.....	87
6	Literaturverzeichnis.....	91
Anhang.....	100	
Tabelle 8:	Semetsky (2013) – Strukturierung.....	100
Tabelle 9:	Semetsky (2013) – Zusammenfassung	116
Tabelle 10:	Jones et al. (2008) – Strukturierung	127
Tabelle 11:	Jones et al. (2008) – Zusammenfassung.....	143
Tabelle 12:	Mayes (2017) – Strukturierung.....	154
Tabelle 13:	Mayes (2017) – Zusammenfassung	168
Tabelle 14:	Kodierleitfaden „Pädagogische Themen“	176
Tabelle 15:	Kategoriensystem „Konzepte der Analytischen Psychologie“	178
Zusammenfassung/Abstract	179	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Methodisches Vorgehen - Pädag. Themen	46
Abbildung 2: Methodisches Vorgehen - Konzepte der AP	54
Abbildung 3: Kernthemen und Bezüge auf Konzepte der AP	84
Abbildung 4: Kernthemen und Bezüge auf Konzepte der AP (Überschneidungen) ...	85

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Pädagogische Themen - Kategoriengruppen A-D (absolut).....	55
Diagramm 2: Pädagogische Th. - Kategoriengruppe A (absolut)	55
Diagramm 3: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J (absolut)	56
Diagramm 4: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J bei Semetsky (relativ).....	57
Diagramm 6: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J bei Mayes (relativ)	57
Diagramm 5: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J bei Jones et al. (relativ)	57
Diagramm 7: Konzepte AP - Kategoriengruppe E (absolut)	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien AP - Gruppe E	26
Tabelle 2: Kategorien AP - Gruppe F	27
Tabelle 3: Kategorien AP - Gruppe G	28
Tabelle 4: Kategorien AP - Gruppe H.....	29
Tabelle 5: Kategorien AP - Gruppe I	30
Tabelle 6: Kategorien AP - Gruppe J	31
Tabelle 7: Kategoriensystem AP	31
Tabelle 8: Semetsky - Strukturierung.....	115
Tabelle 9: Semetsky - Zusammenfassung	126
Tabelle 10: Jones et al. - Strukturierung	143
Tabelle 11: Jones et al. - Zusammenfassung.....	153
Tabelle 12: Mayes - Strukturierung	167
Tabelle 13: Mayes - Zusammenfassung	175
Tabelle 14: Kodierleitfaden Pädagogische Themen	177
Tabelle 15: Kategoriensystem Konzepte der AP	178

1 Einleitung

1.1 Thematische Hinführung und Problemaufriss

Als im Jahr 1926 das erste Heft der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik herausgegeben wurde, etablierte sich jene Bezeichnung einer bestimmten Art psychoanalytischer Forschung, die sich dem Gegenstand der Pädagogik zuwandte. Dabei stellten Heinrich Meng und Ernst Schneider als erste Herausgeber klar, dass „die Zeitschrift (...) in erster Linie Arbeiten bringen (wird), die aus der Praxis hervorgegangen, d. h. an Erfahrungen und Beobachtungen orientiert sind“ (Meng, Schneider 1926, 1). Als Aufgabenbereich der Zeitschrift wurde die „Anwendung des psychoanalytischen Verfahrens an Kindern und Jugendlichen oder an Erwachsenen, deren Kindheit zum Gegenstand analytischer Erforschung gemacht wurde“, beschrieben (ebd.). Sprachen Meng und Schneider von psychoanalytischen Verfahren, so meinten sie Verfahren unter Bezugnahme auf jene Theorien und Erkenntnisse über das unbewusste Seelenleben, die aus den Lehren Sigmund Freuds und seinem engeren Umfeld hervorgegangen sind. Heute existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Theorieströmungen, die ebenso zentral wie die Psychoanalyse Freuds mit dem Konzept eines dynamischen Unbewussten arbeiten, bei genauerem Einblick jedoch zentrale Unterschiede aufweisen. Besonders stark ausgeprägt scheinen diese Unterschiede in der Individualpsychologie Alfred Adlers und der Analytischen Psychologie Carl Gustav Jungs zu sein. Dies, obwohl doch gerade Alfred Adler und Carl Gustav Jung zu den prominenten Mitgliedern des engen Kreises um Sigmund Freud zählten. Doch so nah deren Verhältnis zum „Vater der Psychoanalyse“ auch war, so spannungsreich erfolgte ihre spätere Trennung, welche sowohl von persönlichen als auch theoretischen Differenzen geprägt war.

Für Alfred Adler fand dieser Bruch bereits 1911 statt und veranlasste ihn, zusammen mit einigen anderen Mitgliedern der *Wiener Psychoanalytischen Vereinigung* die Bewegung zu gründen, die er zunächst „*Gesellschaft für freie Psychoanalyse*“ und später *Individualpsychologie* nannte. Jung konnte den Trennungsprozess, der mit der Veröffentlichung seines Buches *Wandlungen und Symbole der Libido* im Jahr 1912 datiert wird, zunächst weniger schöpferisch verarbeiten. Der Bruch mit Freud stürzte ihn in eine tiefe Identitätskrise, aus der er nur sehr schwer herausfand (Jaffé 1962a,

191f.). Erst Jahre später baute er auf Grundlagen der an Patienten und bei sich selbst beobachteten Symbole und Phänomene die Annahme eines kollektiven Unbewussten auf, welche er als das theoretische Fundament der *Analytischen Psychologie* betrachtete und gleichzeitig ein entscheidendes Abgrenzungskriterium zur Psychoanalyse Sigmund Freuds darstellte.

Heute jedoch werden zumindest bestimmte Strömungen innerhalb der Individualpsychologie und der Analytischen Psychologie, wie sie etwa in Österreich oder Deutschland vertreten werden, wiederum der Psychoanalyse zugeordnet. Dies zeigt sich anhand zweierlei Tatsachen:

- Vom österreichischen Bundesministerium für Gesundheit existieren Listen der in Österreich zugelassenen psychotherapeutischen Schulen oder Methoden. Überraschenderweise wird in dieser Liste die Analytische Psychologie unter den *psychoanalytischen* Schulen genannt (BMGF 2014).
- In Deutschland konnten bislang keine Listen der anerkannten psychotherapeutischen Methoden gesichtet werden, jedoch werden dort sowohl die Analytische Psychologie als auch die Individualpsychologie den psychoanalytisch begründeten Verfahren zugerechnet. Diese psychoanalytisch begründeten Verfahren sind Therapieformen, bei denen die Kosten der in Deutschland vorliegenden Krankenkassen übernommen werden. Außerdem entsprechen sie den Kriterien des PsychThG (siehe vor allem §5 und §6). Institute, die in Individualpsychologie oder Analytischer Psychotherapie lehren und ausbilden scheinen in den Listen der in Deutschland anerkannten psychoanalytischen Ausbildungsinstitute auf.

Die Beschäftigung mit pädagogischen Fragen innerhalb dieser Schulen fällt allerdings unterschiedlich intensiv aus. Aus der Psychoanalyse Freuds etablierte sich in weiterer Folge durch namhafte VertreterInnen wie Anna Freud, Fritz Redl und August Aichhorn eine bestimmte Tradition wissenschaftlicher Forschung, die schließlich in einen Fachbereich der Psychoanalytischen Pädagogik mündete, welcher seit Anfang des 20. Jahrhunderts als Teilgebiet der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft betrachtet wird. Innerhalb dieses Fachbereichs lassen sich eine ganze Reihe an sowohl älteren als auch jüngeren Publikationen ausmachen, die sich aus einer psychoanalytischen Sicht mit pädagogischen Themen und Fragen beschäftigen.

Auf Seiten der Individualpsychologie lassen sich allein im deutschsprachigen Raum eine ganze Reihe an aktuellen Publikationen zu pädagogischen Themen finden. So gab es in den letzten Jahren immer wieder Beiträge in der *Zeitschrift für Individualpsychologie*, die sich pädagogischen Themen widmeten. Zu nennen wären hier unter anderem das dritte und vierte Heft des 39. Jahrgangs (2014) und das vierte Heft des 41. Jahrgangs (2016). Ebenso wie im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik scheint der thematische Bezug zu pädagogischen Fragen bereits einer langen Tradition zu folgen (Bleidick 1959; Rüedi 1988; 1995; Datler et al. 2009).

Für die Analytische Psychologie hingegen findet man im *deutschsprachigen Raum* vergleichsweise wenige Publikationen. Sucht man beispielsweise in Fachzeitschriften der Analytischen Psychologie nach Beiträgen, welche einen thematischen Bezug zu pädagogischen Themen aufweisen, so zeigt sich, dass im Laufe der letzten 12 Jahre¹ keine Beiträge ausmachbar sind. Dieser Aspekt erscheint umso sonderbarer, bezieht man die Anzahl an Publikationen Jungs mit ein, in denen er sich pädagogischen Themen widmet. In weiterer Folge wird ein kurzer Exkurs über die zentralsten Schriften Jungs folgen, die aus Vorträgen zu pädagogischen Themen hervorgegangen sind.

1.2 **Exkurs: Jungs Bezug zur Pädagogik**

Im Jahr 1909, dem Jahr seiner Reise in die USA, publizierte Jung einen Artikel im *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschung* mit dem Titel „Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des Einzelnen“ (Jung 1971a,1). Untermuert durch Ergebnisse einiger seiner assoziationsexperimentellen Studien, betont Jung hier die Auswirkung der affektiven Beziehung des Kindes zu seinen Eltern und insbesondere zum Vater auf Form und Inhalt einer späteren Neurose. Grund dafür sei der Umstand, dass ein Großteil der kindlichen Persönlichkeit aus einer Anpassungsleistung an die Elternpersönlichkeiten generiert wird² (a.a.O., 20). Diese Persönlichkeit entstehe aus einer Anpassungsleistung, bei der verschiedene Anteile der Persönlichkeiten der Eltern übernommen werden. An einigen Fallbeispielen erläutert Jung, dass Ähnlichkeiten bei den unbewussten Themen der Eltern und den Phantasieinhalten ihrer Kinder ausmachbar waren (a.a.O., 20f.). Bereits in dieser Schrift formuliert Jung erste Gedanken eines Vater-Archetyps, den er als angelegte instinktive Erlebens- und Verhaltensmuster im Bezug zum Vater versteht und diese Muster als apriorisch für die persönlichen Erfahrungen betrachtet (a.a.O., 29ff.). Im folgenden Jahr publizierte Jung seinen Aufsatz „Über Konflikte der kindlichen Seele“ (Jung 1946b,2), welcher erstmals im *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschung* erschien. In diesem Artikel berichtet er von der Arbeit mit dem etwa vierjährigen Mädchen „Anna“ und betrachtet diese Fallstudie als Ergänzung und Stütze der Annahmen Freuds, die er in der Fallstudie über den „kleinen

¹ Eine Recherche früherer Zeitschriften wurde bislang nicht durchgeführt, da der Verlag Brandes-Apsel (Verlag der Zeitschrift für Analytische Psychologie) keine Themen und Beiträge, die älter als 12 Jahre sind dokumentiert hat.

² Es wird sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Nähe dieses Gedankens zum Konzept der *Persona* zeigen

Hans“ (Freud 1909b) publizierte (Jung 1946b,2, 93). Bereits innerhalb der ersten Sätze schildert Jung selbst die Ähnlichkeit zu Freuds Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben (Freud 1909b), zu der diese Arbeit zwar viel Ergänzendes biete, an deren Umfang jedoch, wie Jung selbst formuliert, seine Arbeit nicht heranreiche (Jung 1946b,2, 93). Ähnlich wie im Fall des „Kleinen Hans“ scheint die kleine Anna mit den Themen Zeugung, Schwangerschaft und Geburt beschäftigt zu sein. Jung zeigt in diesem Beispiel etwa auf, wie bestimmte Inhalte kindlicher Phantasieäußerungen verstanden werden können, und beschreibt, wie sich im Verlauf der Aufklärung die Themen Zeugung, Schwangerschaft und Geburt in der kindlichen Phantasie veränderten und einige neurotische Verhaltensweisen des Mädchens verschwanden. In den Jahren 1923 - 1925, ca. 10 Jahre nach seinem Bruch mit Freud, hielt Jung mehrere Vorträge zum Thema Analytische Psychologie und Erziehung: Er hielt 1923 auf dem internationalen Kongress für Erziehung in Territet-Montreux den Vortrag „Die Bedeutung der Analytischen Psychologie für die Erziehung“ (Jung 1972a), 1924 in London eine dreiteilige Vortragsreihe mit dem Titel „Analytische Psychologie und Erziehung“ (Jung 1946b,1) und 1925 auf dem internationalen Kongress für Erziehung in Heidelberg den Vortrag mit dem Titel „Die Bedeutung des Unbewussten für die individuelle Erziehung“ (Jung 1972a). Wie bereits unter anderem am Titel erkennbar, greift Jung auf seine Konzeption einer Analytischen Psychologie zurück. Wenn auch die Inhalte dieser Vorträge hier nicht zur Gänze wiedergegeben werden sollen, kann doch darüber gesagt werden, dass auch hier die Darstellung von Fallmaterial einen wesentlichen Platz zur Verdeutlichung seiner Gedanken einnehmen. Innerhalb der nächsten 17 Jahre hält Jung keine pädagogischen Vorträge mehr, sondern richtete den Fokus seiner Publikationen auf die Erforschung seiner Konzeption eines kollektiven Unbewussten und die Suche nach archetypischem Material in Mythen, Märchen und Religionen. Im Jahr 1942 hält Jung noch einmal einen letzten pädagogischen Vortrag an der Schulsynode in Basel, in dem er sich dem Thema der kindlichen Begabungen und dem Schicksal des begabten Kindes widmete (Jung 1946b,3).

1.3 Forschungslücke und Forschungsfrage

Aus heutiger Sicht, so wirkt es, scheint der zumindest im deutschsprachigen Raum stattfindende pädagogische Diskurs innerhalb der Analytischen Psychologie

stillzustehen. Denn, obwohl doch einige Versuche unternommen wurden, Jungs Gedanken zur Erziehung, Bildung und Entwicklung aufzugreifen (vgl. Schmid-Loosli 1983; Rattner, Danzer 2010), scheint ein differenzierter Blick und thematischer Diskurs innerhalb neuerer Publikationen im deutschsprachigen Raum auszubleiben. Anhand dieses Sachverhaltes scheint es auch nicht wunderlich, wenn in der psychoanalytisch-pädagogischen Fachliteratur keine derartigen Publikationen rezipiert werden. In diesem Zusammenhang bleibt jedoch unberücksichtigt, dass innerhalb der letzten zehn Jahre vor allem *englischsprachige* Publikationen zu diesen Themen erschienen sind. So stößt man unter anderen im dritten Heft des 61. Jahrgangs der internationalen Fachzeitschrift für Analytische Psychologie (Journal of Analytical Psychology) auf einen 2016 publizierten Artikel, in dem vor allem herausgearbeitet wurde, inwieweit pädagogische Themen innerhalb verschiedener Publikationen aus dem Bereich der Analytischen Psychologie thematisiert wurden. Bereits in der Einleitung stellt Gitz-Johansen (2016) die Behauptung auf, dass im angloamerikanischen Raum „gegenwärtig ein gesellschaftliches Phänomen zu beobachten (sei), bei dem das wissenschaftliche Interesse an der Frage orientiert ist, wie die Analytische Psychologie den Bereich der Bildung bereichern und inspirieren kann“³ (Gitz-Johansen 2016, 380). Er stellt die Vermutung auf, dass, angefangen bei Jung, die Analytische Psychologie einen eher indirekten Einfluss auf pädagogische Entwicklungen in Nordamerika hatte, diese jedoch gegenwärtig vermehrt als Möglichkeit gesehen wird, ein kompensatorisches Gegengewicht zu einer an messbaren Lernzielen orientierten Pädagogik zu dienen, in der vermehrt auf standardisierte Verfahren der Lehr- und Leistungsbeurteilung zurückgegriffen wird (ebd.). Gitz-Johansen (2016) verweist in seinem Artikel auf eine Reihe von Autoren, die ihr Forschungsinteresse danach auszurichten scheinen. In diesem Zusammenhang werden u.a. Mitschell (2005), Mayes (2007, 2005, 2010; 2017), Jones (2008a) und Semetsky (2013) genannt. Sowohl Gitz-Johansen als auch die zuletzt genannten Autoren scheinen in der bisher gesichteten pädagogischen Fachliteratur des deutschsprachigen Raums nicht rezipiert zu werden. Sucht man darüber hinaus nach einer Übersicht, die sich mit den Inhalten dieser Publikationen auseinandersetzt, so sucht man vergeblich. Eine Arbeit, die sich diesen Inhalten widmet, scheint daher dahingehend von Bedeutung, um einerseits die Inhalte dieser Publikationen geordnet und übersichtlich aufzubereiten und um in

³ Dieses Zitat wurde der deutschen Übersetzung des Abstracts entnommen, welche den letzten Seiten des Artikels beigelegt wurde.

weiterer Folge einen wissenschaftlichen Dialog der Analytischen Psychologie und der akademischen (psychoanalytischen) Pädagogik im deutschsprachigen Raum weiter voranzutreiben. Es existieren bislang keine Arbeiten, die davon berichten (a) auf welche pädagogischen Themen diese Autoren Bezugnehmen, (b) auf welche Konzepte der Analytischen Psychologie diese Autoren zurückgreifen und (c) welche Zusammenhänge zwischen den Konzepten und den pädagogischen Themen bestehen. In der vorliegenden Masterarbeit wird daher eine solche Übersicht über die englischsprachigen Publikationen erarbeitet. Die drei zentralen Fragestellungen können wie folgt formuliert werden:

(1.) Welche pädagogischen Themen werden in englischsprachigen Publikationen aus der Perspektive der Analytischen Psychologie behandelt und welche Aussagen zu diesen Themen findet man?

(2.) Auf welche zentralen Konzepte der Analytischen Psychologie wird dabei Bezug genommen?

(3.) Welche Zusammenhänge zwischen den behandelten pädagogischen Themen und speziellen Konzepten der Analytischen Psychologie lassen sich in diesen Veröffentlichungen finden?

Wie bereits aufgezeigt wurde, werden die Autoren und demnach auch deren Gedanken kaum innerhalb der deutschsprachigen Bildungswissenschaft und folglich auch nicht innerhalb der deutschsprachigen Psychoanalytischen Pädagogik rezipiert. Der Gedanke liegt nahe, dass die erwähnten englischsprachigen Publikationen, nämlich jene von Mitschell, Mayes, Jones et al. und Semetsky, in der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft des deutschsprachigen Raums auch nicht gekannt werden. Die Arbeit soll zu einer Übersicht über die Inhalte Publikationen führen und damit Anregungen für mögliche Auseinandersetzung mit der Frage schaffen, ob diesen Veröffentlichungen stärker Beachtung geschenkt werden soll, als es bislang scheint. Darüber hinaus lassen sich in einschlägiger Literatur des deutschsprachigen Raums auch kaum Bemühungen feststellen, Gedanken und Konzeptionen der Analytischen Psychologie für pädagogische Themen heranzuziehen.

Aufgrund der Tatsache, dass es im Rahmen dieser Arbeit kaum möglich sein kann, eine vollständige Übersicht über alle bislang publizierten englischsprachigen Artikel zu liefern, wurden ausschließlich Beiträge aus dem Zeitraum 2008 – 2018 analysiert. Im

Fokus dieser Arbeit stehen daher die 2017 publizierte Monografie des Autors Clifford Mayes (2017) und die Sammelbände, welche von Jones et al. (2008a) und Semetsky (2013) herausgegeben wurden. Diese Schriften wurden in *methodischer Anlehnung*⁴ an der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht, wie sie von Mayring (2010) beschrieben wurde. In weiterer Folge wird nun der Aufbau dieser Arbeit skizziert.

1.4 Gliederung und Aufbau der Arbeit

Als erster Teil der Arbeit werden die Grundlagen der Analytischen Psychologie beschrieben. Dabei wird hinführend zu Jungs erster Konzipierung gefühlsbetonter Komplexe und thematischer Muster (Archetypen) ein Einblick in die frühen Assoziationsstudien erfolgen. Das daraus resultierende Konzept eines kollektiven Unbewussten nimmt dabei einen ebenso zentralen Platz im Menschenbild C. G. Jungs ein wie das von ihm konzipierte Selbst und dem Prozess der Individuation. Als letzten Abschnitt der Theoretischen Darstellung wird auf das Konzept der bedrohlichen Anteile des Unbewussten eingegangen, die unter anderen aus der im Individuationsprozess herausgebildeten Persona hervorgehen. Anschließend werden weitere Konzepte kurzfassend skizziert und übersichtlich in einem ersten Kategoriensystem veranschaulicht.

Der zweite Teil widmet sich dem methodischen Vorgehen. Dabei wird die genaue Vorgehensweise der Inhaltsanalyse skizziert und es werden diesbezüglich die zentralen formalen Charakteristika des Materials ergründet. Anschließend wird nochmals die Methode der Inhaltsanalyse anhand der eingangs formulierten Forschungsfragen verdeutlicht. Diesbezüglich erfolgt nochmals eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff des Pädagogischen, der einen wesentlichen Teil der Forschungsfrage beinhaltet, wobei anhand dessen eine theoriebezogene Auseinandersetzung mit den Begriffen der Erziehung, Bildung und Sozialisation erfolgt. Abschließend werden die zentralen Kategorien der Inhaltsanalyse der pädagogischen Themen erläutert und in Form eines Kategorienleitfadens präsentiert. Als dritter Schritt dieser Arbeit erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der Inhaltsanalyse. Dabei werden die Ergebnisse der *Strukturierung* des Materials in Form

⁴ Eine Anlehnung an diese Methode findet aufgrund der im Rahmen dieser Bearbeitung nicht durchführbaren Inter-coderreliabilität statt, nach der Mayring die inhaltliche Überprüfung der Textinhalte durch mehrere Personen empfiehlt (Mayring 2010, 117).

einer quantitativen Auswertung vorgestellt, um einen Einblick in die Mengenverteilung der Aussagen zu bekommen, die den Kategorien zugeordnet werden konnten. In Anknüpfung daran werden die aus der *Zusammenfassung* herausgearbeiteten Kernthemen beschrieben und es werden anschließend anhand eines jeden Kernthemas die Aussagen und Inhalte der Texte vorgestellt. Diesbezüglich werden die herausgearbeiteten Textstellen auf ihre Referenzen zu etwaigen Konzepten der Analytischen Psychologie analysiert.

Im vierten Teil werden die jeweiligen Ergebnisse der Analyse nochmals zusammenfassend präsentiert. Insbesondere werden in diesem Teil die herausgearbeiteten Themenschwerpunkte und die herausgearbeiteten Konzepte auf Zusammenhänge hin untersucht. Dabei wird nochmals auf das Ergebnis der quantitativen Auswertung Bezug genommen. Anhand der dort herausgearbeiteten Zusammenhänge werden Überlegungen für weitere wissenschaftliche Arbeiten angestellt.

2 Einblick in die Theorie und Praxis der Analytischen Psychologie

2.1 Von frühen Assoziationsstudien zur Theorie der Komplexe

Um einen Einblick darin zu bekommen, was Jung und andere Vertreter der Analytischen Psychologie unter dem Unbewussten verstehen und in welchen Aspekten dieses sich von der Freudschen Konzeption unterscheidet, erweist es sich als hilfreich, in Jungs frühe Assoziationsstudien zurückzublicken. Als Jung noch unter der Leitung Eugen Bleulers an der Schweizer Klinik für Psychiatrie Burghölzli als Arzt arbeitete, war er bereits intensiv empirisch mit der experimentell-psychologischen Forschung beschäftigt. Jung übernahm die Konzeption des Assoziationsexperimentes vom „Vater der Experimentalpsychologie“ Wilhelm Wundt und richtete seine Forschung vermehrt auf die Erforschung psychotischer Symptombildungen aus (Roesler 2010, 17). Darin trug Jung sowohl Patienten als auch gesunden Probanden 100 Wörter vor und bat sie, möglichst spontan ihre erste Assoziation zu jedem Wort zu nennen, die ihnen beim Hören des Reizwortes in den Sinn kam. Das assoziierte Wort wurde vermerkt und die jeweilige Reaktionszeit festgehalten. In einem zweiten Durchgang fragte Jung die Probanden, ob sie sich an das assoziierte Wort des ersten Durchgangs erinnern konnten (ebd.). Als Störungen des Assoziierens oder Erinnerns identifizierte Jung:

- „Längere (oder kürzer) Reaktionszeit als Median aller Reaktionszeiten,
- falsches oder kein Erinnern des assoziierten Wortes und
- auffällige Reaktionen, z.B. Lachen, Seufzen oder andere emotionale Ausdrucksformen, bewertende oder anderen Kommentare, sowie Erklärungen der eigenen Reaktion etc.“ (a.a.O., 17f.).

Mit den Assoziationsstudien gelang es Jung unter anderem zu zeigen, dass unter Laborbedingungen verschiedene Störungen der Assoziationsfähigkeit und des Erinnerns beobachtbar waren. Außerdem zeigte er, dass bei bestimmten Reizwörtern die Störungsmerkmale vermehrt auftraten. Jung gelang es unter anderem zu demonstrieren, dass bestimmte innerpsychisch ablaufende Prozesse zu Störungen der kognitiven Assoziationsbildung bzw. Erinnerungsfähigkeit führten, welche den jeweiligen Personen nicht bewusst waren (a.a.O., 18). Rösler (2010, 18) stellt in diesem Zusammenhang die Behauptung auf, dass es Jung anhand seiner Assoziationsstudien im Jahr 1907 weitgehend gelang, Freuds Konzeption eines dynamischen Unbewussten empirisch zu stützen.

Darüber hinaus brachte dieses Experiment Jung die weitere Erkenntnis, dass bestimmte Reizwörter, auf denen eine Störreaktion folgte, thematische Zusammenhänge aufwiesen. Auch zeigte sich, dass einige dieser Themen mit einer ähnlichen Gefühlsreaktion verknüpft waren, welche die Probanden beim Erinnern äußerten. Diese Themen, die Jung in Gruppen verschiedener Vorstellungen mit zusammenhängenden Bedeutungsfeldern einteilte, nannte er *autonome gefühlsbetonte Komplexe*. Die Theorie der Komplexe wird als die eigentliche klinische Theorie Jungs bezeichnet, die der Freud'schen Anschauung des Unbewussten am nächsten zu kommen scheint (Vogel 2016, 50). Die Komplexe werden als Inhalte des *persönlichen Unbewussten* gesehen und sind sowohl Ausdruck als auch Folge der persönlichen (Beziehungs-)Erfahrungen eines Menschen. Aufgrund der Spontanität des Auftretens der an Komplexen ausgerichteten Assoziationen und der geringen bewussten Steuerbarkeit dieser Dynamik wird diesen Inhalten eine Form von Autonomie zugesprochen. Beeinflussen Komplexe das jeweilige Erleben und Verhalten eines Menschen, so spricht man von einer *Konstellation*. Dabei hegen sie die Tendenz, das Bewusstsein zu infiltrieren und Einfluss auf das Erleben oder Verhalten auszuüben. Ein Komplex ist dann konstellierte, wenn in einem psychologisch bedeutsamen Augenblick, einhergehend mit stark erlebter Affektivität, das bewusste Erleben fast oder ganz unter dem ‚Vorzeichen‘ des Komplexthemas steht“ (ebd.). Unkonstellierte liegen sie ruhend im persönlichen Unbewussten als Formen verschiedener „*Teilpersönlichkeiten*“ eines Menschen vor (Roesler 2010, 19). Die Theorie der Komplexe weist weiterhin Aktualität auf, taucht diese doch immer wieder in aktuellen Publikationen der Analytischen Psychologie auf, wenn persönliche Inhalte des Unbewussten thematisiert werden. Außerdem lässt sich die Theorie der Komplexe als ein Konzept unbewusster psychischer Strukturen verstehen, welches

konzeptionelle Ähnlichkeiten mit jener Definition der „psychischen Strukturen“ aufweist, die Datler und Steinhardt in ihrer Publikation von 2001 vorschlagen und auf deren Bedeutsamkeit für die Erforschung basaler Bildungsprozesse hinweisen (Datler 2001; Steinhardt 2001). Mit der Möglichkeit, dass Beziehungserfahrungen mit sowohl angenehmen als auch bedrohlichen Affekten einhergehen können, bilden sich unterschiedliche Komplexanteile heraus, denen man je nach Erfahrung entweder eine positive oder eben negative Polarität zuschreibt. Während es oftmals zu einer einseitigen Ausprägung einer Form von Polarität kommen kann, lassen sich etwa im therapeutischen Prozess inferiore (minderwertige) Komplexanteile unterschiedlicher

Polarität stärken und integrieren (Vogel 2016, 51). Neben bedeutsamen Beziehungserfahrungen finden innerhalb des Lebenslaufs auch immer besondere Formen des Selbsterlebens statt. Niederschläge der Erfahrungen mit der eigenen Person, die aus dem Austausch mit der äußeren Welt entstehen, werden als Ich-Komplex verstanden. Der Ich-Komplex drückt sich in Form von Eigenschaften und Inhalten aus, die mit der eigenen Person assoziiert werden. Dieser äußert sich darüber hinaus in Form eines eigenen Selbstwerts sowie einem Gefühl von Identität, welche beide als zentrale Ausdrucksform des Ich-Komplexes verstanden werden (ebd.).

2.2 Die Inhalte des kollektiven Unbewussten

Das wohl bekannteste und zentrale Konzept der Analytischen Psychologie würde, wie Jung des Öfteren behauptet hat, Anlass zu größten Missverständnissen geben (Roth 2013, 58). In seinen Assoziationsstudien stellte Jung, neben individuellen Komplexen, auch interpersonell vorhandene Themenfelder fest. Den übereinstimmenden zentralen Kern dieser Themen bezeichnete Jung als *Archetyp* (Roesler 2010, 41). Die Annahme interpersonell vorhandener unbewusster Inhalte wurde darüber hinaus durch Jungs Erfahrung gestützt, die er in seiner Arbeit mit psychotischen Patienten an der Psychiatrischen Universitätsklinik Burghölzli machen konnte. Er stellte fest, dass einige der Symbole und Bilder, die Teile psychotischer Wahnideen waren, „hochgradig“ mit Mythen und religiösen Bildern übereinstimmten, obwohl – das nahm Jung zumindest an – diese Materialien nicht aus den Bereichen der Erfahrung oder Erinnerung stammten (ebd.). Jung definierte Archetypen als angeborene Muster oder Strukturen des Erlebens und Verhaltens. Archetypen werden daher eine apriorische Existenz zugesprochen, demnach diese den persönlichen Erfahrungen vorausgehen und in unbewusster Weise einen ersten Einfluss auf die Art und Weise des Erlebens der äußeren Welt haben. Da diese apriorischen Strukturen weitgehend unbewusst und ubiquitär vorhanden seien, verstand Jung Archetypen als Inhalte einer tieferen Schicht des Unbewussten, welche er *kollektives Unbewusstes* nannte. Das kollektive Unbewusste steht dem persönlichen Unbewussten in einer basalen Form gegenüber, entstehen doch, Jungs Annahme nach, sämtliche Komplexstrukturen und Inhalte des persönlichen Unbewussten auf der Basis dieser angeborenen *Ideen* und Wahrnehmungsstrukturen.

Schaut man in der philosophischen Fachliteratur nach Ähnlichkeiten dieser

Auffassung, so zeigt sich, dass Jungs Gedanken nichts Neues waren. Die Auffassung apriorischer Strukturen lassen sich nämlich bereits bei Platon finden, der von originären Ideen als ursprüngliche Muster aller daraus folgenden Dinge und Vorstellungen spricht (Roth 2013, 58). Auch bei Kant findet sich die Konzeption eines apriorischen Schemas der Apperzeption, demzufolge die Kategorien Zeit, Raum und Kausalität jegliche menschliche Wahrnehmung beeinflussen und dieser immer schon voraus gehen (Roesler 2010, 42). In der Philosophie Arthur Schopenhauers lassen sich ähnliche Gedanken ausmachen. Dieser sprach von Prototypen oder Archetypen als Urformen aller Dinge, „denen man das wahre Sein attestieren könne“ (Roth 2013, 59).

Trotz der Tatsache, dass das Archetypenkonzept in der Theorie der Analytischen Psychologie an zentraler Stelle steht, lassen sich in den Schriften Jungs bei Verwendung dieses Konzepts verschiedene inhaltliche Widersprüche und Inkonsistenzen identifizieren (Roesler 2010, 43). Aus theoriekritischer Perspektive unterscheiden jüngste Vertreter der Analytischen Psychologie, wie etwa Roesler, zwischen vier verschiedenen Konzeptionen, die sich in den Schriften Jungs zum kollektiven Unbewussten finden lassen. Die „*empirisch-statistische Konzeption*“ lässt sich den Erkenntnissen der hier bereits erläuterten Assoziationsstudien zuordnen, bei denen Jung Archetypen einerseits als den jeweiligen thematischen Kern der von ihm festgestellten gefühlsbetonten Komplexe betrachtet, andererseits diese wiederum als eine Gemeinsamkeit der interpersonell vorhandenen Komplexthemen definiert (a.a.O., 44). An späterer Stelle lassen sich auch „*biologischen Konzeptionen*“ identifizieren, bei denen Archetypen als genetisch angelegte Instinkte – „eine Art vererbter Modus des psychischen Funktionierens“ – definiert sind (a.a.O., 43f.). Neben der biologischen Argumentation definiert Jung Archetypen an anderen Stellen als „*transzendental*“. Diesbezüglich seien Archetypen „ubiquitär und gingen aller menschlichen Erfahrung voraus, seien nicht repräsentierbar oder der bewussten Erfahrung zugänglich und hätten keinen Ort, an dem sie existieren“ (a.a.O., 44). An dieser Stelle zieht Jung enge Parallelen zum Platonischen Ideenkonzept, der Ideen auch als „urtümliche Bilder“ versteht, die an einem „übernatürlichen Ort als ewige transzendente Funktion aufbewahrt“ sind (a.a.O., 45). In Texten, in denen sich Jung hermeneutisch mit den symbolischen Darstellungen der Archetypen in Mythen, Märchen und Religionen beschäftigt hat, zeigt sich ein „*kulturpsychologisches Verständnis*“ der Archetypen. Hier geht Jung davon aus, dass die „konkrete Ausprägung der Archetypen, ihr Inhalt,

kulturell bedingt seien“ (Roesler 2010, 45). Betrachtet man den Gültigkeitsanspruch dieser vier Konzeptionen zeigen sich entscheidende Widersprüche. Wenn Jung etwa davon ausgeht, dass Archetypen einen transzendentalen Charakter besitzen und dem zur Folge niemals direkt empirisch nachweisbar, sondern ausschließlich in ihrer Korrespondenz erfahrbar sind, hält Jung doch häufig an der genetischen Grundlage hinsichtlich ihrer Vererbung und Nachweisbarkeit in Strukturen des Gehirns fest (a.a.O., 46f.). Während das Archetypenkonzept sich als Erklärungsansatz interkultureller Übereinstimmungen in Religion und mythischen Vorstellungen und Bildern erweist, scheint die klinische Funktion zwar vorhanden, jedoch deren Nutzen eingeschränkt. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass archetypische Bilder gerade in Krisensituation oder bei psychischen Störungen vermehrt auftreten und wirksam werden, um Heilungsprozesse in der individuellen Psyche anzustoßen bzw. zu strukturieren (a.a.O., 47f.). Inwiefern sich jedoch ein durch den Therapeuten angeregter Kontakt heilsam auf den Klienten auswirkt, bleibt offen. Bislang werden innerhalb jüngster Publikationen der Analytischen Psychologie diese Konzeptionen diskutiert, eine Anpassung dieser Theorie an moderne wissenschaftliche Erkenntnisse scheint jedoch auszustehen (a.a.O., 190).

2.3 Das Selbst und seine Bedeutung für den Individuationsprozess

Liest man bei Jung über die Symbolik der Inhalte des kollektiven Unbewussten nach, so stößt man häufig auf den Begriff des *Selbst*. Innerhalb des Menschenbildes wird dem Konzept des Selbst eine besondere Bedeutung beigemessen. Dies kann nicht nur zuletzt dadurch verdeutlicht werden, dass es Jung als den Kern und das Zentrum menschlicher Anlagen betrachtet, aus dem sich im Laufe der Entwicklung das Ich herausbildet (Kast 2016, 13f.). Die Bezeichnung und der Begriff eines Selbst scheint jedoch nicht ausschließlich theoriespezifisch zu sein. Dies zeigt sich insbesondere bei Betrachtung gängiger Bezeichnungen psychoanalytischer Theorieströmungen.

„Freud benutzte den Terminus „Ich“ oft synonym zu „Selbst“, jedoch schon kurz nach seinem Tode wurde immer deutlicher, dass der Psychoanalyse ein zentraler Terminus fehlt, um Phänomene zu beschreiben, die mittels der herkömmlichen Begrifflichkeit nicht erreicht werden können. Die Ich-Psychologen der 1950er Jahre setzten den Begriff des „Selbst“ dann gleich mit dem der sogenannten „Selbstrepräsentanz“, also auf das innere Bild meiner selbst, welches bewusst oder unbewusst in der Person vorhanden und wirksam ist und eigentlich als Teil der Ich-

Instanz angesehen werden kann“ (Vogel 2016, 32)

Während Freud also diese Begriffe noch synonym zueinander verwendete, versuchte man später eine Differenzierung dieser Begriffe vorzunehmen. Dabei bildeten sich verschiedene Auffassungen heraus, die man vor allem in der Ich-Psychologie und der Selbstpsychologie vorfindet.

Die Begriffe des Ichs und des Selbst werden innerhalb der Theorie der Analytischen Psychologie ebenso voneinander differenziert betrachtet. So schreibt Jung:

„Ich unterscheide daher zwischen *Ich* und *Selbst*, insofern das Ich nur das Subjekt meines Bewusstseins, das Selbst aber das Subjekt meiner gesamten, also auch der unbewussten Psyche ist. In diesem Sinne wäre das Selbst eine (ideelle) Größe, die das Ich in sich begreift“ (Jung 1972d,3, 132).

An anderen Stellen beschreibt Jung, dass das Selbst das Zentrum der Persönlichkeit darstellt. Es stellt den anfänglichen Keim der menschlichen Entwicklung dar, aus dem sich das Ich erst im Laufe der ersten Lebensjahre herausbildet. Die frühen Entwicklungsprozesse, in denen das Selbst eine entscheidende Rolle spielt, wurde später von Erich Neumann (1963) und Michael Fordham (1948) beschrieben und somit Jungs Konzept der Individuation innerhalb der ersten Lebensjahre erweitert.

Sowohl Neumann als auch Fordham betrachten den Säugling als weitgehend unbewusst handelndes Wesen, aus dem sich erst mit der Herausbildung des Ichs eine erste Form von Bewusstheit entwickelt. Diese ersten Entwicklungsprozesse seien jedoch nur die ersten von vielen weiteren Schritten einer Entwicklungslinie, die Jung als Individuation bezeichnete. Das Ziel, die Bestimmung oder die Kraft der Individuation würden in sich selbst vorliegen, womit Jung an jene philosophischen Gedanken anknüpfte, die von Aristoteles als *Entelechie* beschrieben wurden. Aristoteles nach würde die Anlage des Menschen die Kraft und das *Ziel* seiner Entwicklung in sich selbst tragen. Diese Anlage bestimme jedoch ausschließlich nur, dass der Mensch auch zum Menschen wird und nicht zu einem anderen Wesen. Zu welcher Art von Menschen er dann wird, entscheidet dabei jedoch weniger die Anlage, sondern die äußeren Einflüsse. Dieser Anlagenkern betrachtet Jung als das Selbst, welches nicht nur die Anlage, der sich entwickelnden menschlichen Eigenschaften in sich tragen würde, sondern beinhalte auch die jeweilige Individualität, sich zum „Einzelwesen“ zu entwickeln.

„Die Individuation ist allgemein der Vorgang der Bildung und Besonderung von Einzelwesen, speziell die Entwicklung des psychologischen Individuums (...).

Individuation ist daher ein *Differierungsprozess*, der die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit zum Ziele hat“ (Jung 1972d,3, 138).

Für Jung war der Individuationsprozess immer schon ein Entwicklungsprozess, der für die gesamte Lebensspanne zu betrachten ist und sich nicht ausschließlich auf das Säuglingsalter, die frühe Kindheit und die frühe Adoleszenz beschränkt. Vielmehr sei dieser Prozess der Individuation niemals vollständig abgeschlossen. Während der Begriff der Individuation innerhalb der Psychoanalyse auch etwa bei Margaret Mahler auftaucht und in diesem Zusammenhang aus der Loslösungsphase folgt, einer „passiven Erkenntnis des Kindes von der Mutter getrennt zu sein“ (Mahler et al. 1978, 295). Diese frühen Ablösungsprozesse des Kindes von der Mutter, werden innerhalb der von Jung beschriebenen Individuation zwar miteinbezogen, seien jedoch auch Ausdruck weiterer wichtiger Entwicklungsschritte, wie etwa das Herausbilden geeigneter Personae. An dieser Stelle sei erwähnt, dass Jungs Prozessbeschreibung sehr allgemein gehalten und nicht so detailliert ist wie in Margaret Mahlers Publikation „Die psychische Geburt des Menschen: Symbiose und Individuation“ (1978). Eine übliche Beschreibung dieses Individuationsprozess findet sich innerhalb der Schriften Jungs wie folgt:

„Da das Individuum nicht nur Einzelwesen ist, sondern auch kollektive Beziehung zu seiner Existenz voraussetzt, so führt auch der Prozess der Individuation nicht in die *Vereinzelung*, sondern in einen intensiveren und allgemeineren Kollektivzusammenhang“ (Jung 1972d,3, 138).

Hier betont Jung die Bedeutung von Beziehungen für den Prozess der Individuation. Auch wenn ein Großteil des Wachstumspotenzials im Menschen enthalten ist, braucht es immer auch Beziehungserfahrungen, um aus den Anlagen schöpfen zu können. Der Archetyp dieser Entwicklung bleibt im Selbst des Menschen so lange ruhen, bis er sich über soziale Beziehung konstellierte und sich daraus die persönlichen Erfahrungen und somit auch bestimmte Komplexstrukturen bilden können.

2.4 Die bedrohlichen Anteile des persönlichen sowie kollektiven Unbewussten

Während Jung in vielen seiner Schriften auf den heilsamen Anteil des Unbewussten (kollektiver sowie persönlicher Natur) einging, so war er doch stets bemüht darauf hinzuweisen, dass sowohl im persönlichen als auch im kollektiven Unbewussten

bedrohliche Anteile vorliegen. Jung bezeichnete zunächst diese Inhalte als *Schatten*, die er in erster Linie als Nebeneffekt eines sich herausbildenden Teils des Ich-Komplexes – der Persona – konzipierte.

„Die Persona ist ein kompliziertes Beziehungssystem zwischen dem individuellen Bewusstsein und der Sozietät, passenderweise eine Art Maske, welche einerseits darauf berechnet ist, einen bestimmten Eindruck auf die anderen zu machen, andererseits die wahre Natur des Individuums zu verdecken“ (Jung 1954b,2; Zit. n. Roth 2013, 69).

Jung selbst aber auch einige andere Vertreter der Analytischen Psychologie, die ihre Forschungsschwerpunkte auf entwicklungspsychologische Aspekte ausrichteten, betonten, dass die Bildung der Persona in den ersten Lebensjahren als ein wichtiger Teil des Individuationsprozesses des Menschen zu betrachten ist. Die ersten Konturen der Persona ergeben sich als ein Kompromiss zwischen dem Kind und seinen ersten Beziehungen zu seinen Eltern. Die daraus entstehende kindliche Persönlichkeit, sei zu diesem Zeitpunkt noch ein Kompromiss elterlicher Erwartungen, Wünsche und Verhaltensweisen. So lernt das Kind unter anderem, dass es sich in bestimmten Situationen nicht immer so verhalten kann, wie es gerne möchte, sondern eher wie es von ihm erwartet wird oder im Gegensatz dazu, sich bewusst den Erwartungen zu entsagen.

„Seitens des Individuums muss für die Bildung einer Persona eine ausreichende Bereitschaft und Motivation zur Anpassung bestehen, also zur Übernahme der erwünschten und geforderten Verhaltensweisen, beziehungsweise der Wille zur Verweigerung und zum Protest“ (Roth 2013, 71).

Anhand dieses Konzepts kommt jener Aspekt der Entwicklung in den Blick, bei dem das Individuum stets differenzierte Anpassungen in Beruf und sozialen Rollen leisten muss. Dabei wird dem Individuum abverlangt, eine Vielzahl an Personae auszubilden, die es für verschiedene Bereiche der Gesellschaft entwickeln und bereithalten muss (a.a.O., 72). Prozesse der Bildung neuerer Formen der Persona finden immer dann statt, wenn die bisherigen Anpassungsleistungen mit den äußeren Anforderungen in Konflikt stehen und daher mit dem bewusst werden unangenehmer Affekte einhergehen würde oder wenn die bisherigen Anpassungen nicht mehr ausreichen. Bei Betrachtung dieses Konzepts der Anpassungsleistung ließen sich jedoch auch Anteile ausmachen, welche von dem Individuum selbst als bedrohlich gegenüber der eigenen Persönlichkeit erlebt werden, oder aber unbewusst vor der äußeren Welt *verborgen* werden. Beispielsweise würde bei einem Menschen, der die Persona

ausgebildet hat, in bestimmten Kontexten besonders *hilfsbereit* oder *fürsorglich* erscheinen zu wollen, die eigenen egoistischen oder narzisstischen Persönlichkeitsanteile verborgen werden. Daher liegt die Vermutung nahe, dass Menschen zum Schutz ihrer Persona, eigene unerwünschte Persönlichkeitsanteile unbewusst verdrängen oder diese unbewusst anderwärtig abwehren. Die Analytische Psychologie spricht hinsichtlich dieser *inferioren*⁵ Eigenschaften vom *persönlichen Schatten*. Dieses Konzept beläuft sich jedoch nicht ausschließlich auf Aspekte des persönlichen Unbewussten, sondern lässt sich auch anhand eines jeden Archetyps ableiten und besitzt daher eine kollektive Natur. Dem Archetyp der „großen fürsorglichen Mutter“ (Neumann 1994), den Mayes (2007, 116) als archetypischen Kern des von Freud herangezogenen *Ödipusmythos* betrachtet, lässt sich der inferiore Anteil der „großen *verschlingenden* Mutter“ (Neumann 1994) als Ausdruck eines *kollektiven Schattens* gegenüberstellen. Dabei verweist Neumann auf den Aspekt, dass der mütterliche Wunsch sich dem Kind besonders fürsorglich zu verhalten stets jene schattenhafte Eigenschaften gegenüberstehen, bei dem die Mutter das Kind an Möglichkeiten der Loslösung und Selbstständigkeit hindert. Ein unbewusst erwünschtes Ideal sei daher die Persönlichkeit des Kindes in ewiger Symbiose einzubehalten und Aspekte des Aufkeimens von einer eigenen Identität des Kindes zu „*verschlingen*“ (im Sinne des Einverleibens).

Als Schatten wird der inferiore Teil der Persönlichkeit definiert, der „die Summe aller persönlichen und kollektiven psychischen Dispositionen (umfasst), die infolge ihrer Unvereinbarkeit mit der bewusst gelebten Lebensform nicht gelebt werden und sich zu einer relativ autonomen Teilpersönlichkeit mit konträren Tendenzen im Unbewussten zusammenschließen“ (Jaffé 1983, 233). Der Existenz des Schattens liegt eine Verdrängungsarbeit des Unbewussten zugrunde, welche die Aufrechterhaltung der Persona sichern soll. Spricht die Analytische Psychologie von Verdrängung, so knüpft sie an die Konzeption der Psychoanalyse an, bei der die Verdrängung eine/einen Abwehraktivität(-mechanismus) meint, die das Bewusste *unbewusst machen* oder *unbewusst halten soll, um vor dem bewussten Gewahrwerden unangenehmer Affekte zu schützen*. Auch andere Abwehrvorgänge, auf die innerhalb der Analytischen Psychologie zurückgegriffen wird, knüpfen an ähnliche psychoanalytische Auffassungen an. Anders ist dies jedoch bei der *Projektion*. Während in Anknüpfung

⁵ Der Begriff der inferioren Funktionen, welche dem Schattenkonzept zugeschrieben werden, tauchen im weiteren Verlauf dieser Arbeit nochmals im Kontext der Bewusstseinsfunktionen auf.

an Mentzos (1982) innerhalb der Psychoanalyse unter Projektion im weitesten Sinn jener Abwehrvorgang verstanden wird, bei dem die bewusste Wahrnehmung der äußere Realität so verändert wird, dass eigene unerwünschte Impulse einer anderen Person zugeschrieben oder zugeschoben werden (a.a.O., 62), so sieht man innerhalb der Analytischen Psychologie die Projektion nicht ausschließlich auf Prozesse der Abwehr bedrohlicher Inhalte beschränkt, sondern versteht darunter allgemein „die Hinausverlegung eines subjektiven Vorganges in ein Objekt“ (Jung 1972d,3, 161). Jung beschreibt den Vorgang der Projektion auch wie folgt:

„Die P. (Projektion; Anm. RK) ist demnach ein Dissimilationsvorgang, indem ein subjektiver Inhalt dem Subjekt entfremdet und gewissermaßen dem Objekt einverleibt wird. Es sind ebensowohl peinliche, inkompatible Inhalte, deren sich das Subjekt durch P. entledigt, wie auch positive Werte, die dem Subjekt aus irgendwelchen Gründen, z.B. infolge Selbstunterschätzung, unzugänglich sind. (...) Man kann eine passive und eine aktive P. unterscheiden. Erstere Form ist die gewöhnliche Form aller pathologischen und vieler normalen P., welche keiner Absicht entspringt, sondern lediglich automatisches (sic!) Geschehen sind. Letztere Form findet sich als wesentlicher Bestandteil des Einführungsaktes. (...) Um diese Beziehung herzustellen, trennt das Subjekt einen Inhalt, z.B. ein Gefühl, von sich ab, versetzt es ins Objekt, es damit belebend und bezieht auf diese Weise das Objekt in die subjektive Sphäre ein“ (a.a.O., 161f.).

Jung unterscheidet zwischen einer aktiven und einer passiven Projektion. Während er mit seinem Begriff einer passiven Projektion am psychoanalytischen Konzept unbewusster Abwehr anknüpft, versteht er unter „aktiver Projektion“ einen Vorgang, bei dem Inhalte des Subjekts abgetrennt und einem Objekt zugeschoben werden. Diese stehe jedoch weniger im Dienst (oder sei Ausdruck) unbewusster Abwehr, sondern hat die Funktion inne, zu bestimmten unbewussten Inhalten eine Beziehung herzustellen und diese in das Subjekt wieder einzubeziehen. An einigen anderen Stellen geht Jung sogar einen Schritt weiter, wenn er die These aufstellt, dass ein Großteil unbewusster Inhalte in projizierter Form in konstitutiv für eine subjektive Realität sei. Diese konstruktivistische Perspektive bleibt ein weiteres Alleinstellungsmerkmal der Analytischen Psychologie gegenüber den anderen psychoanalytisch fundierten Schulen. Darüber hinaus geht mit dem Gedanken einer aktiven Projektion die Annahme Jungs einher, dass die Psyche des Menschen ein selbstregulatorisches Moment innehabe. In diesem Kontext knüpft Jung in vielen seiner Schriften an den Kompensationsbegriff Alfred Adlers an. Adler, der den Begriff der Kompensation erstmals in seiner Schrift „Über den nervösen Charakter“ an

zentrale Stelle setzt, bezieht sich damit auf eine funktionelle Ausgleicheung des Minderwertigkeitsgefühls durch ein kompensierendes psychologisches System (Adler 1912, 51). Jung hingegen versteht unter der Kompensation allgemein eine funktionelle Ausgleicheung (im Sinne einer Selbstregulierung) des psychischen Apparates, bei der versucht wird eine durch die Bewusstseinsfunktion erzeugte Einseitigkeit der allgemeinen Einstellung auszugleichen (Jung 1972d,3, 145f.). Dieses selbstregulatorische Moment – auch als transzendente Funktion bezeichnet – drückt sich dadurch aus, dass über Symbole, die somit auch als Träger dieser transzendenten Funktion bezeichnet werden können, „nicht nur unbekannte Inhalte an das Bewusstsein herantragen (werden), sondern auf Grund ihrer libidinösen Besetzung für eine Bewusstwerdung und Integration dieser Inhalte sorgen“ (Roth 2013, 170).

Auch der Schatten kann in projizierter Form auftreten. Dabei macht dieser sich im Anderen anhand von Persönlichkeitseigenschaften bemerkbar, die fremd, feindlich oder als störend erlebt werden können. Diese Eigenschaften werden zwar als unähnlich zur eigenen Person erlebt, konstellieren sich jedoch autonom, da sie, der Theorie nach, eine Bewusstwerdung und Integration zum Ziel haben. Während in Träumen Anteile des Schattens oftmals als dunkle, bösartige Wesen symbolisiert werden können, treten diese oftmals auch in Beziehungskonstellation des Alltags auf. Aktuell ließe sich das gesellschaftlich beobachtbare Phänomen, Menschen anderer Kulturen von dem eigenen Gebiet fernhalten zu wollen, oder sie sogar bekämpfen zu wollen, als Ausdruck und Folge verstehen, die Anteile des eigenen kollektiven Schattens abzuwehren oder sie in projizierter Form bekämpfen oder vernichten zu wollen. Vogel formuliert die Schattenprojektion auch wie folgt:

„Die *Schattenprojektion* verlagern eigene Schattenanteile in gegenüberstehende Personen oder auch Institutionen. In ihnen werden dann primär diejenigen Aspekte gesehen, die wir an uns nicht wahrhaben wollen oder nie gewagt hatten. Wir können dann ruhigen Gewissens die Guten sein und verachtend auf die Bösen herabblicken. Thomas Mann wollte wohl mit seinem Aufsatz über den ‚Bruder Hitler‘ genau diese Tendenz entgegenarbeiten“ (Vogel 2016, 59f.).

Als weitere Formen des Umgangs mit dem Schatten wird neben der Schattenprojektion auch die Schattendelegation genannt. Mittels der Schattendelegation sorgen Menschen dafür, dass anderen Menschen ihre Schattenanteile ausleben und diese somit als ihre eigenen delegieren (a.a.O., 59). Als diesem Prozess ähnlich erscheint die Projektive Identifikation des Schattens als eine weitere Möglichkeit der Abwehr. Hier werden durch sehr feine Interaktionsprozesse

Andere, auf denen Schattenaspekte projiziert wurden, dazu gebracht sich mit diesen Anteilen „anzufreunden“, mit diesen zu identifizieren und sie als Teil der eigenen Persönlichkeit zu betrachten (Vogel 2016, 60). In Unterscheidung zur Schattendelegation erlebt der Gegenüber, auf den die Schattenaspekte des Anderen projiziert wurden, diese Anteile als ich-synton.

Da es mit der Entstehung von Identität und Persönlichkeit immer auch um Entscheidungen geht, die dazu neigen andere Möglichkeiten auszuschließen, wird in der Analytischen Psychologie davon ausgegangen, dass in jedem Menschen schattenhafte Anteile der Persönlichkeit unbewusst vorliegen. Ein mögliches Vorgehen und Ziel einer Psychotherapie nach Jungscher Richtung kann die Integration⁶ des Schattens bedeuten, bei dem der Mensch in einen Zustand gebracht wird, der formbar und weniger statisch ist:

„Die Wirkung, auf die ich hinziele, ist die Hervorbringung eines seelischen Zustandes, in welchem mein Patient anfängt, mit seinem Wesen zu experimentieren, wo nichts mehr für immer gegeben und hoffnungslos versteinert ist, ein Zustand der Flüssigkeit, der Veränderung und des Werdens“ (Jung 1931a,5, 57).

Im nächsten Teil wird anhand der Theorie das für die Inhaltsanalyse verwendete Kategoriensystem erläutert.

2.5 Von der Theorie zu einem Kategoriensystem

In den vorherigen Abschnitten wurde das Grundgerüst der Analytischen Psychologie skizziert. Obwohl nicht alle Konzepte beschrieben werden konnten, wurden diese bei der Erstellung des Kategoriensystems berücksichtigt. Es stellte sich die Frage nach der Systematisierung der Kategorien. In Anlehnung an verschiedene Systematisierungsversuche innerhalb der einschlägigen Fachliteratur (vgl. u.a. Vogel 2016; Kast 2015; Stein 2015; Roth 2013; Roesler 2010) kam es letztendlich zu einer Kategorisierung in Form vom sechs Kategoriencluster.

⁶ Neuerdings wird innerhalb der Analytischen Psychologie weniger von einer Integration, als vielmehr von Akzeptanz des Schattens gesprochen (vgl. Kast 2012). Obwohl Jung selbst von der Integration des Schattens als Ziel einer Psychotherapie sprach, folgten auf mit den Gedanken, dass die Integration des Schattens neue Aspekte des Schattens reproduziere, einschlägige Versuche diese Theorie weiterhin zu differenzieren.

2.5.1 Gruppe E: Konzepte zur Topologie der Psyche

Die Gruppe E umfasst Kategorien jener Konzepte, die als eine Strukturierung der Psyche verstanden werden können. Bereits im vorherigen Kapitel wurden Konzepte skizziert, die auf eine Strukturierung der Psyche verweisen. Diese Strukturierung lässt sich in ein persönliches Unbewusstes und ein kollektives Unbewusstes unterteilen. Mit besonderer Ausführung der Komplexe und der Persona, welche als Konzepte des Bewusstseins skizziert wurden, standen hier vermehrt topologische Aspekte des Unbewussten im Vordergrund. Grundsätzlich zeigt sich an dieser Stelle, dass eine Kategorisierung in die Gruppen: *Konzepte des Bewusstseins (E.1)* und *Konzepte des Unbewussten (E.2)* sinnvoll erscheint, da diese Kategorien auch innerhalb der Theorie der Analytischen Psychologie ausmachbar sind. Konzepte des Unbewussten würden sich hingegen wiederum in Konzepte des *persönlichen* und des *kollektiven* Unbewussten aufteilen lassen.

Neben den bereits vorgestellten Konzepten des Selbst, der Persona, des Schattens, der Komplexe und der Archetypen ließen sich noch die Konzepte der Anima/Animus und der Bewusstseinsfunktionen (Typologie) in dieses Cluster einreihen. Das Konzept der Anima oder Animus beschrieb Jung als eine Einstellung unbewusster Eigenschaften, welche aus einem komplementären Bild bewusster Geschlechteridentitäten hervorgehen. Diesbezüglich formulierte er: „Was den Charakter der Seele anbetrifft, so gilt nach meiner Erfahrung der allgemeine Grundsatz, daß sie sich im großen und ganzen zum äußeren Charakter *komplementär* verhält“ (Jung 1972d,3, 169). Weiters schreibt Jung: „Der Komplementärcharakter der Seele betrifft aber auch den Geschlechtscharakter, wie ich vielfach unzweifelhaft gesehen habe. Eine sehr weibliche Frau hat eine männliche Seele, ein sehr männlicher Mann eine weibliche Seele“ (ebd.). Als Bezeichnung der unbewussten Anteile verwendet Jung die Begriffe Anima (weibliche Eigenschaften) oder Animus (männliche Eigenschaften).

Jungs Beschäftigung mit Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Charakteristika verschiedener Symbole des Unbewussten, führte letztendlich zur Konzeption einer Typologie. Bereits 1930 verwendet Jung in einem Einführungskapitel des Beitrags „Die Psychoanalyse“ (Kranefeldt 1930) erstmals die typologische Unterteilung in *Extraversion* und *Intraversion* vor (Jung 1930b, 381). Diese Formen verstand er als eine grundlegende Unterscheidung von Menschen hinsichtlich einer Ausrichtung der Libido (Jung 1972d,1, 8). So etwa verstand Jung das Eingangs von Freud formulierte

Phänomen der Übertragung als Ausdruck einer nach außen gerichteten (extravertierten) Libido, bei der „Hysterische Illusionen und subjektive Wertungen auf das Objekt projiziert [werden]“ (Jung 1972d,1, 8) und als „entgegengesetzte[s] Phänomen, wie es in der Dementia praecox⁷ auftritt, wo solche phantastische Vorstellungen das Subjekt betreffen“ als eine nach innen (introvertierte) Libido (ebd.). Diesen zwei *Funktionstypen* stellte er weiterhin vier allgemeine Einstellungstypen des Bewusstseins gegenüber - Denken, Fühlen, Empfinden, Intuieren (Jung 1972d,2, 36ff.).

Inhaltlich kann auf diese Konzepte nicht weiter eingegangen werden, wohl aber soll dies die Einteilung in das Kategoriensystem bestmöglich begründen, da beide Konzepten als weitere Formen einer Strukturierung des Bewusstseins und des Unbewussten verstanden werden. Es ergibt sich daher eine folgende erste Kategoriengruppierung (siehe Tabelle 1: Kategorien AP - Gruppe E):

E	Topologie der Psyche	1. Konzepte des Bewusstseins	1.1 Bewusstseinsfunktionen (Typologie)	
			1.2 Persona	
			1.3 Ich-Komplex	
		2. Konzepte des Unbewussten	2.1 persönl. Unbewussten	2.1.1 Komplexe
				2.1.2 Schatten
				2.2.1 Archetypen
			2.2 kollektiven Unbewussten	2.2.2 Selbst
				2.2.3 Anima/Animus

Tabelle 1: Kategorien AP - Gruppe E

2.5.2 Gruppe F: Konzepte zu Funktionen der Psyche

Während die Kategoriengruppe E all jene Konzepte umfasst, die sich um eine Strukturierung der Psyche bemühen, werden *funktionelle* Konzepte als Gruppe F betrachtet. Als solche werden alle Konzepte verstanden, die bestimmte Prozesse beschreiben, ob nun anhand ihres Zieles oder ihrer Wirkung. Unterteilt wurden diese Funktionen in *intrapersonelle Funktionen* (F.1) und *interpersonelle Funktionen* (F.2). Als intrapersonelle Funktionen, werden Funktionen der Psyche betrachtet, welche sich im Subjekt selbst abspielen. So findet sowohl die Symbolbildung als auch Abwehraktivitäten im Subjekt selbst statt. Demgegenüber finden interpersonelle Funktionen als Zusammenspiel zwischen Subjekt und äußerer Umwelt statt. Hierbei wird die äußere Umwelt so manipuliert, dass intrapsychische Abwehr stabilisiert oder andere psychodynamische Prozesse stattfinden können. Als ein Beispiel dafür wäre

⁷ Eine frühe Bezeichnung des Krankheitsbildes der *Schizophrenie*, wie sie vom deutschen Psychiater Emil Kraepelin namentlich verwendet wurde, bevor sie später vom schweizer Psychiater Eugen Bleuler in *Schizophrenie* umbenannt wurde.

das Konzept der Übertragung/Gegenübertragung, der Jungschen Konzeption von Projektion (diese wurde bereits innerhalb dieses Kapitels erläutert) oder der Participation Mystique, die Jung in Anlehnung an Lucien Lévy-Bruhl für sowohl bei Subjekt als auch Objekt unbewusste Interaktionen und Austauschprozesse verwendet. Hierzu schreibt Jung:

„Es wird darunter eine eigentümliche Art einer psychologischen Verbundenheit mit dem Objekt verstanden. Sie besteht darin, daß das Subjekt sich nicht klar vom Objekt unterscheiden kann, sondern mit diesem durch eine unmittelbare Beziehung, die man als partielle Identität bezeichnen kann, verbunden ist“ (Jung 1972d,3, 154).

Für die Kategoriengruppe F ergibt sich daher folgende Aufteilung (siehe Tabelle 2: Kategorien AP - Gruppe F):

F	Funktionen der Psyche	1. intrapersonelle Funktionen	1.1 Imagination/Symbolbildung/Personifizierung	
			1.2 Abwehraktivitäten	
			1.3 transzendente Funktion	
			1.4 Kompensatorische Funktion	
			1.5 direktes/nicht-direktes Denken	
			1.6 Bessenheit/Identifikation	
		2. interpersonelle Funktionen	2.1 Übertragung/Gegenübertragung	
			2.2 Projektion (Jung)	
			2.3 Participation Mystique	

Tabelle 2: Kategorien AP - Gruppe F

2.5.3 Gruppe G: Entwicklungspsychologische Konzepte

Für die dritte Kategoriengruppe wurden entwicklungspsychologische Konzepte eingeteilt. Bislang stellte sich jedoch das Konzept des Individuationsprozesses als Einziges heraus, welche dieser Kategoriegruppe zugeordnet werden konnte. Es erschien daher als sinnvoll, dieses Konzept so zu strukturieren, dass Aussagen über Bedingungen und Einflüsse, Aussagen über den Prozess (allgemein) und den Verlauf und Aussagen über Blockaden und Hemmungen differenziert abgebildet werden können. In der Fachliteratur werden Aspekte einer kongruenten Ich-Selbst-Achse (vgl. Neumann 1974) und der Integration des Schattens oder der inferioren Bewusstseinsfunktion (vgl. Franz 1990) als förderliche Bedingungen für den Individuationsprozess betont. Als inferiore Funktion wird jener Teil der individuellen Bewusstseinsfunktionen betrachtet, der gegensätzlich zur gelebten (superioren) Funktion steht und häufig unterentwickelt bzw. basal vorliegt. Dabei wird diese oftmals durch superiore Funktionen oder durch Anteile der Persona verdeckt (a.a.O., 116). Eine Auseinandersetzung und anschließende Integration dieser Funktion werden als förderliche Aspekte für einen psychischen Wachstum aus Sicht der Analytischen

Psychologie betont.

Kategorien über den Prozess oder Verlauf der Individuation lassen sich in zwei Bereiche aufteilen. Während Jung sich in seinen Publikationen deutlich mit Ereignissen und Aufgaben der Individuation der zweiten Lebenshälfte auseinandersetzte⁸, versuchten Autoren wie etwa Wickes (1931), Fordham (1948) oder Neumann (1963) dieses Konzept für die Kindheit oder „erste Lebenshälfte“ weiterzuentwickeln. Diesbezüglich lag der Gedanke nahe, beide Lebensabschnitte (wie sie von Jung unterschieden wurden) in die Kategorisierung zu integrieren.

Am Inhalt des analysierten Materials wurde ein weiterer Aspekt ersichtlich. So zeigte sich, dass einige Autoren sich mit verschiedenen Formen von Hemmungen oder Blockaden des Individuationsprozesses auseinanderzusetzen schienen. In diesem Zusammenhang diskutierten die Autoren pädagogische Herausforderungen und Probleme, mit diesen Hemmungen und Blockaden adäquat umzugehen. Für die Kategoriengruppe G ergibt sich daher folgende Aufteilung der Kategorien (Siehe Tabelle 3: Kategorien AP - Gruppe G)

G	Entwicklungspsychologische Konzepte (Individuation)	1. Bedingungen/Einflüsse	1.1 Ich-Selbst-Achse	
			1.2 Inferiore Funktion	
		2. Prozess/Verlauf	2.1 Kindheit	
			2.2 Zweite Lebenshälfte	
		3. Blockaden/Hemmungen		

Tabelle 3: Kategorien AP - Gruppe G

2.5.4 Gruppe H: Methoden

Die Kategoriengruppe H umfasst methodische Konzepte, die spezifisch für die Analytischen Psychologie sind. Obwohl es üblich ist im Bereich der Analytischen Psychologie ebenfalls Theorien und Konzepte der Psychoanalyse heranzuziehen, wurden für diese Gruppe ausschließlich theoriespezifische Methoden mit einbezogen. Diese wiederum gliedern sich in Methoden der Traumarbeit und Methoden zur Interpretation symbolischer Inhalte. Als einige dieser theoriespezifischen Methoden lassen sich die Amplifikation und die aktive Imagination nennen. Die Amplifikation⁹, eine Methode zur inhaltlichen Anreicherung und vor allem zur thematischen

⁸ An einigen Stellen in Jungs Texten zeigt sich, dass er Freud die Beschreibung der kindlichen Entwicklung überließ, um sich vermehrt der zweiten Lebenshälfte zu widmet, deren Jung ebenfalls eine hohe Bedeutsamkeit beilegt.

⁹ „Mit der Methode der Amplifikation (Hervorh. d. V.) holen wir objektive Informationen zu einem Traumsymbol heran, d.h. Daten, die allen zugänglich und Wissensbestand der Menschheit sind. Damit erhalten wir zusätzliches Belegmaterial für die Symbolbedeutung. Wir erweitern, amplifizieren das Symbol“ (Adam 2011, 197).

Erweiterung von Assoziationsinhalten oder symbolischer Materialien, kann als Ergänzung zur Methode der freien Assoziation betrachtet werden (Adam 2011, 197). Die Methode der aktiven Imagination hingegen, meint ein *aktives* gedankliches Hervorbringen und Verändern innerer Bilder. Diese entstehenden inneren Bilder ließen sich anschließend mithilfe unterschiedlicher Darstellungsformen (Zeichnen, Tanz, Musik) abbilden oder ausagieren. Da die aktive Imagination sich die *Kreativität des Unbewussten* zu Nutze macht, wird diese Methode zu der Gruppe kreativer Methoden zugezählt. Zu diesen kreativen Methoden werden zusätzlich die Gestaltungsmethoden des Sandspiels und des aktiven Malens eingereiht, die später als non-verbale therapeutische Methoden weiterhin Ausgestaltung erfahren haben (vgl. Kalff 2000; Riedel, Henzler 2008). Mit dem Konzept der Synchronizität stellte Jung eine Form der Interpretation von sinngemäßen Koinzidenzen vor, die er als akausale Zusammenhänge verstand. Synchronizität zeige nach Jung „den Charakter eines *unwahrscheinlichen Zufalls* (Anm. d. Verf.), dessen Eintreten mit einer mehr als bloß wahrscheinlichen Häufigkeit erfolgt und in der Regel von einem gewissen affektiven Zustand abhängt (Jung 1952f, 106).

Anhand dieser Konzepte findet daher eine Einteilung in die Gruppen (1) Traumarbeit und Interpretationsmethoden, in der die Methoden der Amplifikation, der Deutung und der Synchronizität eingeordnet wurden und (2) kreative Methoden, auf welche die Aktive Imagination, das Sandspiel und das aktive Malen bezogen sind, statt. Eine Darstellung der vierten Kategoriengruppe sieht daher wie folgt aus (siehe Tabelle 4: Kategorien AP - Gruppe H):

H Methoden	1. Traumarbeit und Interpretationsmethoden	1.1 Amplifikation	
		1.2 Deutung	
		1.3 Synchronizität	
	2. kreative Methoden	2.1 aktive Imagination	
		2.2 Sandspiel	
		2.3 aktives Malen	

Tabelle 4: Kategorien AP - Gruppe H

2.5.5 Gruppe I: Aspekte des Symbols

Während es bei der Methode der aktiven Imagination um eine aktive Produktion symbolischer Inhalte geht, tauchte bislang keine Gruppierung auf, in welche sich Jungs weitreichende Beschäftigungen mit symbolischen Repräsentationen einordnen ließen. In Jungs Werken lassen sich ein Großteil der Inhalte diesem Interesse zuordnen, beschäftigte sich Jung doch vermehrt mit der Symbolik in Religion, Mythen und Sagen und innerhalb der Alchemie. Meiner Auffassung nach lassen sich diese Inhalte in drei thematische Bereiche gliedern. Dem ersten Bereich ist der Alchemie gewidmet, in dem

sich Jung vor allem durch einbeziehen verschiedener alchemistischer Bildmaterialien mit Ähnlichkeiten und Überschneidungen psychologischer Phänomene beschäftigte (Jung 1972b, 17f.). Eine ähnliche Herangehensweise zeigt sich in seinen Auseinandersetzungen mit Religionen und in weiterer Folge mit Mythen und Märchen. Für die fünfte Kategoriengruppe ergibt sich daher folgende Aufteilung (siehe Tabelle 5: Kategorien AP - Gruppe I):

I Aspekte des Symbols	1. Alchemie	
	2. Religion	
	3. Mythen & Märchen	

Tabelle 5: Kategorien AP - Gruppe I

2.5.6 Gruppe J: Weitere Konzepte

Für viele der bislang hier vorgestellten Konzepte konnte eine geeignete Kategorie gefunden werden. Einige der Konzepte konnten keine der Kategorien zugeordnet werden. Zu nennen wäre hier beispielsweise das Konzept des *Therapeuten als verletzten Heiler*, welches auf einen bestimmten Aspekt einer therapeutischen Haltung Bezug nimmt, die Jung wie folgt beschreibt:

„Nur wo der Arzt selbst getroffen ist, wirkt er. Nur der Verwundete heilt. Wo aber der Arzt einen Persona Panzer hat, wirkt er nicht“ (Jaffé 1962a, 139; zit. n. Hofmann, Roesler 2010, 2).

An dieser Aussage verweist Jung erstmals auf sein Konzept „des verwundeten Heilers“, indem er es als Voraussetzung sah, dass Arzt, Therapeut oder Heiler eine eigene Verwundung tragen und sich dieser bewusst sind (Hofmann, Roesler 2010, 5). Dabei versucht Jung ein Gegengewicht zu omnipotenten Selbsterleben des Therapeuten zu bilden, bei der er mithilfe der Verwundung auf eigenen Grenzen und Verletzlichkeiten eines Therapeuten hinweist. Dabei sei es hinderlich, wenn der Arzt ausschließlich über jene Eigenschaften in die therapeutische Beziehung tritt, die er als „Maske“ (Persona) vor sich herträgt. Vielmehr sei es wünschenswert, wenn er sich seiner eigenen Verletzlichkeit bewusst bleibt, sich mit eigenen Aspekten der Persönlichkeit auseinandersetzt, die sich jenseits der Persona bewegen und diesen Anteilen ebenso gleichwertige Geltung schenkt, wie jene, die ihn in seiner Funktion als heilender Arzt auszeichnen.

Als weitere Kategorie, werden jene Konzepte einbezogen, die sich mit Gesellschaftstheorien aus Perspektive der Analytischen Psychologie beschäftigen. Hierzu lässt sich das von Erich Neumann hervorgebrachte Konzept „der neuen Ethik“,

welche er in Anknüpfung an den Individuationsprozess und den damit zusammenhängenden Entwicklungsaufgaben, als Herausforderungen gesellschaftlicher Veränderungen einbezieht (Neumann 1961, 7). Um die Kategorie auch für andere postjungianische Gesellschaftstheorien offen zu halten, wurde diese Kategorie „Gesellschaftstheorie“ benannt. Die sechste Kategoriengruppe sieht daher wie folgt aus (siehe Tabelle 6: Kategorien AP - Gruppe J)

J	Weitere Konzepte	1. Therapeut als Verletzter Heiler		
		2. Gesellschaftstheorie		

Tabelle 6: Kategorien AP - Gruppe J

Demnach setzt sich das gesamte Kategoriensystem der Konzepte der Analytischen Psychologie wie folgt zusammen (siehe Tabelle 7)

E	Topologie der Psyche	1. Konzepte des Bewusstseins	1.1 Bewusstseinsfunktionen (Typologie)	
			1.2 Persona	
			1.3 Ich-Komplex	
		2. Konzepte des Unbewussten	2.1 persönl. Unbewussten	2.1.1 Komplexe 2.1.2 Schatten
			2.2 kollektiven Unbewussten	2.2.1 Archetypen 2.2.2 Selbst
				2.2.3 Anima/Animus
F	Funktionen der Psyche	1. intrapersonelle Funktionen	1.1 Imagination/Symbolbildung/Personifizierung	
			1.2 Abwehraktivitäten	
			1.3 transzendente Funktion	
			1.4 Kompensatorische Funktion	
			1.5 direktes/nicht-direktes Denken	
			1.6 Bessenheit/Identifikation	
		2. interpersonelle Funktionen	2.1 Übertragung/Gegenübertragung	
			2.2 Projektion (Jung)	
			2.3 Participation Mystique	
G	Entwicklungspsychologische Konzepte (Individuation)	1. Bedingungen/Einflüsse	1.1 Ich-Selbst-Achse	
			1.2 Inferiore Funktion	
		2. Prozess/Verlauf	2.1 Kindheit	
			2.2 Zweite Lebenshälfte	
		3. Blockaden/Hemmungen		
H	Methoden	1. Traumarbeit und Interpretationsmethoden	1.1 Amplifikation	
			1.2 Deutung	
			1.3 Synchronizität	
		2. kreative Methoden	2.1 aktive Imagination	
			2.2 Sandspiel	
			2.3 aktives Malen	
I	Aspekte des Symbols	1. Alchemie		
		2. Religion		
		3. Mythen & Märchen		
J	Weitere Konzepte	1. Therapeut als Verletzter Heiler		
		2. Gesellschaftstheorie		

Tabelle 7: Kategoriensystem AP

3 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen dieser Untersuchung richtete sich nach Prinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings. Dieser Methode nach werden „Texte systematisch analysiert, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Ramsenthaler 2013, 23). Anders als bei anderen hermeneutischen Verfahren zeichnet sich die Qualitative Inhaltsanalyse durch ihr systematisches und regelgeleitetes Vorgehen aus. Dies hat den Zweck das methodische Vorgehen nachvollziehbar zu machen. Zentrale Gütekriterien, die durch die Anwendung dieser Methode relevant werden, sind die Triangulation und Reliabilität. Triangulation meint in diesem Zusammenhang die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Auswertung mit den Ergebnissen anderer Studien (a.a.O., 25). Mit der Reliabilität ist hier die Übereinstimmung der Textstellen nach Einordnung in das vorhandene Kategoriensystem gemeint, bei der man von *Interraterreliabilität* spricht, sofern die Zuordnung der Textstellen von mehreren Personen erfolgt, und von *Intraraterreliabilität*, wenn die kategorielle Zuordnung durch eine Person zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wird (Mayring 2010, 117). Während es im Rahmen dieser Arbeit möglich ist, den von Mayring (2010) vorgegeben methodischen Schritten zu folgen, lässt sich das Gütekriterium der Reliabilität innerhalb dieses Rahmens nicht vollständig einhalten. So wurden in die Bildung der Kategorien nicht mehr als zwei Personen einbezogen. Auch wurden die Kategorien auch nicht nach einer gewissen Zeit erneut gebildet. Trotz des Ausbleibens dieser Gütekriterien soll mithilfe dieser Methode Erkenntnisse über pädagogische Themen und ihre Referenzen auf Konzepte der Analytischen Psychologie generiert werden. Dem zur Folge richtete sich das methodische Vorgehen weitgehend nach den von Mayring (2010) festgelegten Arbeitsschritten. Anhand dieser Schritte wird das methodische Vorgehen beschrieben.

3.1 Festlegung des Materials

Wie bereits Eingangs beschrieben, wurden für die Inhaltsanalyse englischsprachige Texte herangezogen, die sich pädagogischen Themen aus Sicht der Analytischen Psychologie widmen. Für die Untersuchung wurden Texte herangezogen, die im Zeitraum 2007 – 2017 publiziert wurden. Innerhalb dieses Zeitraums ließen sich

mehrere Werke des Autors Clifford Mayes ausmachen, die sich inhaltlich ähnlichen Themen zuzuwenden schienen. Dahingehend, und um auch den Umfang der Inhaltsanalyse einzugrenzen, wurde im Kontext dieser Arbeit ausschließlich die zuletzt publizierte Monografie „Teaching and learning for wholeness“ (Mayes 2017) herangezogen. Zusätzlich ließen sich zwei Sammelbände ausmachen, die in den Jahren 2008 und 2013 entstanden sind. Der von Inna Semetsky herausgegebene Sammelband mit dem Titel „Jung and Educational Theory“ (2013) wird zwar nicht so häufig wie die Werke von Mayes zitiert, scheint jedoch ebenfalls dort auf, wo pädagogische Fragen aus Sicht der Analytischen Psychologie thematisiert werden. Dieser Sammelband beinhaltet insgesamt neun Beiträge, in denen pädagogische Themen auf sehr unterschiedliche Art und Weise thematisiert werden. Ebenfalls häufig wie die Werke von Mayes wird der Sammelband der Herausgeber Raya A. Jones, Austin Clarkson, Nick Stratton und Sue Congram aus dem Jahr 2008 „Education and Imagination“ (Jones et al. 2008a) rezipiert. Dabei handelt es sich um eine Sammlung von zwölf Beiträgen, die sich ebenfalls pädagogischen Themen widmen und sich dabei Theorien und Konzepte der Analytischen Psychologie bedienen. In der Gesamtheit ließen sich daher ungefähr 21 Beiträge und eine Monografie ausmachen, welche für die Inhaltsanalyse herangezogen wurden.

Ebenso bedeutsam für die Analyse des Inhalts ist die Interpretation des möglichen Entstehungskontextes, bei dem vor allem der fachliche Hintergrund der Autoren und die mögliche Zielgruppe der Texte relevant sind. Im nächsten Teil wird daher dieser Entstehungskontext analysiert und dabei vorrangig der berufliche Hintergrund der Autoren umrissen, um daraus Hinweise für die mögliche Zielgruppe dieser Texte herauszuarbeiten.

3.2 Analyse der Entstehungskontexte

3.2.1 Exkurs: der berufliche Hintergrund einiger Autoren

Clifford Mayes ist Professor für pädagogische Psychologie an der McKay School of Education an der Brigham-Young-Universität in Utah. Sein erstes Buch „Jung and Education. Elements of an archetypical pedagogy“ begann Mayes im Jahr 1970 an der Universität California zu schreiben. Mit den Büchern von Carl Gustav Jung kam er durch seine damalige Freundin in Kontakt. Innerhalb der darauffolgenden drei Jahrzehnte sah sich Mayes in intensiver Weise mit den Inhalten der Analytischen

Psychologie konfrontiert und stand in dieser Zeit in einem engen Kontakt zum Jungschen Analytiker *J. Marvin Spiegelman*, den er so sehr schätzte, dass er ihn als den „intellektuell signifikantesten und spirituell mutigsten Neo-jungianischen Autor und Praktiker der heutigen Zeit“ bezeichnet (Mayes 2007, ixf.).

Mayes äußert Schwierigkeiten seine Arbeit an Jung und Erziehung durchzusetzen, da sie den Mainstream des akademischen Diskurses nicht entsprechen und daher von anderen Personen abgelehnt wurden (Mayes 2007, xi). Er selbst besitzt laut eigener Angabe, keine Analytische Ausbildung.

Inna Semetsky ist Assistenzprofessorin an der Universität Waikato in Neuseeland. Sie besitzt einen PhD in „Philosophie der Erziehung“ der Columbia Universität, USA, einen Master in „Familien und Kinderberatung“ und ein Graduate Diploma of Education in Mathematik- und Wissenschaftserziehung. Ob sie eine analytische Ausbildung besitzt, ist nicht bekannt.

Raya A. Jones ist Vortragende im Fach Psychologie an der Schule für Sozialwissenschaften der Cardiff University in England. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Philosophie und die Geschichte der Psychologie mit einem Fokus auf Jungsche, narrativ- und sozialkonstruktivistische Annäherungen.

Austin Clarkson ist Musikologe und emeritierter Professor für Musik an der York University.

Sue Congram ist eine Organisationsberaterin, die an Centren für Führungskräfte praktiziert und auch an vielen Standpunkten Englands lehrend tätig ist.

Nick Stratton war seit 1996 als Berater für Spracherziehung tätig und arbeitete vorher als Forschungsmanager am „City & Guilds Institute“. Auch unter den Herausgebern des Sammelbands *Education and Imagination* finden sich keine Informationen über absolvierte oder laufende Analytische Ausbildungen.

3.2.2 Herleitung der Entstehungssituation und Zielgruppe

In Betrachtung der beruflichen Hintergründe der hier vorgestellten Autoren fällt auf, dass viele der Autoren einen pädagogisch akademischen und/oder pädagogisch

praktischen Hintergrund besitzen. Mit einem Blick in die Texte zeigt sich ein sprachlich wissenschaftlicher Duktus, bei dem die Autoren die eigenen Argumentationen begründen und zwischen eigenen und Positionen anderer Autoren sachgemäß unterscheiden. Darüber hinaus lassen sich häufig Bezüge auf Erfahrungen der eigenen pädagogischen Arbeit ausmachen (Beispielsweise anhand von kasuistischem Material). Der Einblick in die pädagogische Praxis bewegt sich bei vermehrt im Rahmen curricularer Bildung in etwa in Form einer Lehrtätigkeit. Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass sich der institutionelle Kontext und vermutlich auch die Zielgruppe im Bereich curricularer Bildung bewegen könnte.

Ein weiteres Merkmal der Texte zeigt eine verbreitete Tendenz der Autoren zentrale Konzepte der Analytischen Psychologie weniger als bekannt vorauszusetzen, sondern eher diese in sehr umfassende Weise zu beschreiben. Dies könnte für den Umstand sprechen, dass die Texte vermehrt für eine Leserschaft verfasst sind, denen zentrale Konzepte der Analytischen Psychologie nicht bekannt sind und daher Erklärungsbedarf besteht. Neben den eingangs formulierten sprachlich wissenschaftlichen Duktus lassen sich weitere formale Charakteristika identifizieren. Diese Charakteristika werden in weiterer Folge herausgearbeitet und in diesem Zusammenhang auf eine für diese Arbeit zentrale Problematik verwiesen.

3.3 Formale Charakteristika des Materials

Als ein erstes zentrales Merkmal der Texte wurde bereits auf den sprachlich wissenschaftlichen Duktus verwiesen, der sich vor allem dadurch darstellt, indem die Autoren ihre eigene Argumentation nachvollziehbar begründen, die eigene Position von der Position anderer Autoren unterscheiden und die eigenen Positionen durch Verweise auf andere wissenschaftliche Literatur stützen. Ein weiteres Merkmal der Texte zeigt sich in der englischen Sprache, was nach einer intensiven Beschäftigung mit dem Material zu einigen Herausforderungen führte. So erwies sich die anfängliche Überlegung Bezüge auf pädagogische Grundbegriffe als für die Inhaltsanalyse relevante Kategorien heranzuziehen als problematisch. Eine Systematisierung der Kategorien anhand pädagogischer Grundbegriffe gestaltete sich aufgrund des in den Sprachen Deutsch und Englisch unterschiedliche Begriffsverständnis als schwierig. Wird im Deutschen zwischen Begriffen wie Erziehung, Bildung, Sozialisation unterschieden, so lässt sich in englisch-sprachiger pädagogischer (Fach-)Literatur größtenteils der Begriff *education* auffinden. Bei Betrachtung des Kontextes, in dem

der Begriff *education* Verwendung findet, fallen unterschiedliche Bedeutungen auf. So ließe sich einerseits dem Wort *Bildung* im Kontext von *teaching knowledge* und mit dem Wort *Ausbildung* im Kontext von *training* übersetzen (PONS Online-Wörterbuch). Darüber hinaus verweist das Verb *(to) educate* auf die Handlung jemanden *zu unterrichten, auszubilden, aufzuklären* oder *zu erziehen* (ebd.). Anhand dessen wurde deutlich, dass die Zuordnung des Inhalts in einen bestimmten pädagogischen Themenbereich nicht allein durch die verwendeten Grundbegriffe ausmachbar ist, sondern der Textinhalt immer auch im Hintergrund des jeweiligen Bedeutungskontextes analysiert werden muss. So ließen sich beispielsweise Aussagen zur Ausbildung oder zum Training einem anderen Themenbereich zuordnen, wie Aussagen zur Aufklärung oder zum Unterricht, obwohl alle auf den Begriff *Education* im weitesten Sinne Bezug nahmen. Diese Uneindeutigkeit begrifflicher Zuordnung zu bestimmten Inhalten wurden auch in Bezug auf andere englische Begriffe identifiziert. Es war daher lag daher auf der Hand, dass eine auf Begriffen Bezug nehmende kategorielle Zuordnung nicht zielführend wäre, da damit die jeweiligen Inhalte verschwimmen würden. Nützlich erschien jedoch die Möglichkeit einer Paraphrasierung, Zusammenfassung und inhaltlichen Verdichtung der Textausschnitte in ein sinngemäßes Verständnis auf Deutsch. Darüber hinaus erschien ein Nachdenken über zentrale Merkmale pädagogischer Inhalte für eine systematische Aufbereitung ebenfalls als sinnvoll. Dieser Aspekt bekommt umso mehr Relevanz, wenn man sich nochmals die Elemente der drei zentralen Fragen (insbesondere der ersten Frage) vergegenwärtigt. Es werden daher nochmals die drei zentralen Fragen der Arbeit aufgegriffen, um daran anknüpfend die Richtung der Inhaltsanalyse zu explizieren.

3.4 Richtung der Analyse

Wie bereits Eingangs ausgeführt, ging die Inhaltsanalyse des Materials von drei zentralen Fragestellungen aus:

(1.) Welche pädagogischen Themen werden in englischsprachigen Publikationen aus der Perspektive der Analytischen Psychologie behandelt und welche Aussagen zu diesen Themen findet man?

(2.) Auf welche zentralen Konzepte der Analytischen Psychologie wird dabei Bezug genommen?

(3.) Welche Zusammenhänge zwischen den behandelten pädagogischen Themen und speziellen Konzepten der Analytischen Psychologie lassen sich in diesen Veröffentlichungen finden?

Bei Betrachtung der ersten Frage fällt ein erstes zentrales Element in den Blick. Denn bei der Frage nach den pädagogischen Themen ergibt sich Folgefrage, was Themen als solche kennzeichnet. Um Inhalte zu identifizieren, die man als pädagogische Inhalte beschreiben würde, ist es wesentlich nach Kriterien oder Merkmalen dieser Themen zu fragen. Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt noch genauer nachgegangen, zunächst soll jedoch festgehalten werden, dass dieser Schritt einer Analyse pädagogischer Themen vorausgehen wird, um einen differenzierten Blick auf den Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen.

Bei Betrachtung der Elemente der zweiten Frage zeigt sich die Ausrichtung auf Konzepte der Analytischen Psychologie. Während im Kapitel 2 eine Einführung in die Grundgedanken und Konzepte der Analytischen Psychologie erfolgte, entstand darauf aufbauend ein Kategoriensystem, in dem diese Konzepte systematisiert wurden. Dies verweist auf den Umstand, dass die Zuordnung der Textinhalte einer *Strukturierung* folgt. Bei uneindeutigen Textstellen, also Aussagen, bei denen eine Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien schwierig erschien, wurden anhand einer *Explikation* zusätzliche Inhalte herangezogen, um eine kategoriale Zuordnung zu ermöglichen.

Im nächsten Abschnitt sollen die zentralen Elemente der Fragestellung theoretisch differenziert und insbesondere konkrete Merkmale pädagogischer Charakteristika herausgearbeitet werden.

3.5 Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Wie in den drei zentralen Fragestellungen ausgewiesen, bezieht sich die Inhaltsanalyse auf zwei Untersuchungsgegenstände. Zum einen die Frage nach den pädagogischen Themen und zum anderen die Frage nach den verwendeten Konzepten der Analytischen Psychologie. Während die Grundzüge und spezifischen Konzepte der Analytischen Psychologie bereits im ersten Kapitel skizziert und daraus ein möglichst umfassendes Kategoriensystem „deduktiv“ gebildet wurde, lassen sich Kategorien über pädagogische Themen vorab kaum so *umfassend* strukturieren, dass der Inhalt des Materials möglichst zur Gänze erfasst werden kann. Die Ausrichtung eines Kategoriensystems anhand zentraler Grundbegriffe wie etwa Erziehung, Bildung

und Sozialisation durchläuft die Schwierigkeit „diese Grundbegriffe in eine systematische Ordnung zu bringen oder auch nur eine genau abgrenzbare Anzahl solcher Grundbegriffe anzugeben“ (Koller 2010, 18). Dabei würden Aussagen, in denen Begriffe vorkommen, die man nicht in erster Linie als pädagogische Grundbegriffe identifizieren würde, außer Acht gelassen werden. Es erscheint daher notwendig anhand einer theoretischen Annäherung an Charakteristika „des Pädagogischen“ eine vorläufige Klärung des Gegenstands vorzunehmen, woran anschließend induktiv am Material gebildete Kategorien anknüpfen können.

Es stellt sich daher die Frage: Was ist „das Pädagogische“, was kennzeichnen pädagogische Themen oder worauf nehmen diese Themen Bezug. Im Zusammenhang damit steht außerdem die Frage nach möglichen Abgrenzungskriterien zu anderen Themen. Die Klärung dieser Frage bekommt umso mehr Relevanz, bemüht man sich um eine *nachvollziehbare* Zuordnung der Textinhalte, die im Dienst einer Einhaltung der von Mayring beschriebenen Gütekriterien steht. Insbesondere das Kriterium der *Validität*, das sich darauf bezieht, „ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte“ (Friedrich 1973, 100; zit. n. Mayring 2010, 116) erfordert eine inhaltliche Klärung des Gegenstands anhand der darauf Einfluss nehmenden Theorie. Darüber hinaus werden in weiterer Folge diese Zuordnungskriterien anhand eines Leitfadens explizit dargestellt. Die zentralen Gedanken, die bei der Erstellung dieses Leitfadens eingeflossen sind, bedienen sich theoretischer Hintergründe, welche im folgenden Abschnitt näher ausgeführt werden.

3.5.1 Die Frage nach dem „Pädagogischen“

Pädagogik wird im „Beltz Lexikon Pädagogik“ als die „Lehre von der Erziehung/Bildung“ definiert (Tenorth, Tippelt 2007, 540). Dabei wird dieser Begriff „seit etwa 1770 für Theorie und Praxis der Erziehung genutzt und ist so bis heute alltagssprachlich und wissenschaftlich (...) in Gebrauch“ (ebd.). Darin ersichtlich wird die Tatsache, dass eine Erziehungswissenschaft von einer im Alltag stattfindenden Erziehungskunst abzugrenzen ist. Außerdem lässt sich festhalten, dass das in die Praxis einfließende pädagogische Wissen unterschiedlich sein kann, da es auf Grundlage unterschiedlicher Erfahrungen generiert und erhalten wird. Diesbezüglich wird Pädagogik als ein praxisbezogenes Aussagesystem verstanden, dem Erziehungswissenschaft als ein empirisches Aussage- und Beobachtungssystem gegenübersteht (Tenorth, Tippelt 2007, 540). Wissenstheoretisch sind Pädagogiken

als Symbolstrukturen rekonstruierbar, die Erziehungsverhältnisse nach Ziel, Inhalt, Mitteln und Methode bestimmen (Tenorth, Tippelt 2007, 540).

Während die im „Beltz Lexikon für Pädagogik“ vorgenommene Definition der Pädagogik unmittelbar auf den Begriff der Erziehung verweist, wird im „Wörterbuch der Pädagogik“ (Böhm, Seichter 2018) auf den Begriff der Bildung Bezug genommen. Hierbei wird Pädagogik als „(wissenschaftliche) Lehre von der menschlichen Bildung bzw. Bildungslehre“ verstanden. An dieser Stelle verweisen die Autoren Böhm und Seichter das in unterschiedlichen Sprachen unterschiedliche Begriffsverständnis.

„Während in vielen anderen Sprachen (nicht jedoch im Englischen) der Begriff P. für die Theorie der Erziehung vorbehalten wird, meint der im Deutschen mehrdeutige Begriff P. traditionell und tendenziell bis heute sowohl das erzieherische Handeln (einschließlich der darin wirksamen Wertvorstellungen, Ziele, Techniken, handelnden Personen, ihrer geschichtlichen Grundlagen und ihres institutionell-organisatorischen Rahmens) als auch die Theorie der Erziehung“ (a.a.O., 358).

Wie auch „Beltz Lexikon für Pädagogik“ wird hier auf den zentralen Begriff der *Erziehung* Bezug genommen, der einerseits auf das Handeln selbst und andererseits auf der dem Handeln zugrundeliegenden Theorie ausgerichtet ist. Zusätzlich werden im Zusammenhang mit dem erzieherischen Handeln die darin wirksamen Wertvorstellungen, Ziele, Techniken und die handelnden Personen selbst mit einbezogen, die jeweiligen geschichtlichen Grundlagen und der institutionell-organisatorische Rahmen betont.

Anhand der hier geschilderten Definition ließe sich die eingehende Frage nach den Kriterien pädagogischer Themen wie folgt beantworten: Pädagogische Themen bezeichnen Inhalte, die sowohl explizit als auch implizit auf Begriffe und Konzeptionen von Erziehung, Bildung und/oder Sozialisation Bezug nehmen. Es wäre daher denkbar, eine Kategorisierung der Inhalte auf den jeweils bezogenen pädagogischen Grundbegriff vorzunehmen. Dieses Vorgehen führe jedoch im Kontext dieser Arbeit zu einem Problem, denn aufgrund der inhaltlichen Unterscheidung englisch sprachiger Begriffe (siehe Kapitel 3.3), können Textinhalte den jeweiligen Grundbegriffen nicht eindeutig zugeordnet werden. Es liegt daher nahe, eine inhaltliche Klärung dieser Begriffe weiter fortzuführen, um daraus pädagogische Charakteristika abzuleiten.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Verständnis und der Bedeutung pädagogischer Grundbegriffe, wie etwa dem der Erziehung oder Bildung, liegt bereits eine lange Historie zugrunde. Obwohl eine umfassende Rekonstruktion einer zeitlichen Veränderung bestimmter Begriffe im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist,

sollen hier zunächst gängige Konzeptionen der jeweiligen Begriffe erläutert werden.

3.5.2 Zum Begriff der Erziehung

Kant schilderte im 18. Jahrhundert eine Auffassung von Erziehung, die in ihren Grundzügen bis heute noch wirksam ist (Koller 2010, 28). In Kants berühmter Aussage: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803, 699; Zit. n. Koller 2010, 30) verweist Kant auf den Umstand, dass Erziehung ein notwendiges Mittel zur Menschwerdung darstellt. Er begründet diese Notwendigkeit mit dem fehlenden oder verkümmerten Instinkten des Menschen, deren Fehlen er auch als ein Kriterium zur Abgrenzung vom Tier betrachtet (Kant 1803, 697). Weiterhin schreibt Kant, dass die „Menschengattung (...) die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigene Bemühung, nach und nach von selbst hervorbringen [soll]“ (ebd.). Dabei verweist Kant auf eine Naturanlage im Menschen, die durch den Einfluss anderer Menschen hervorgebracht, entwickelt oder entfaltet werden soll (Koller 2010, 31). Weiters führt Kant ein Stufenmodell an, welche höheren Ziele mit der Erziehung erreicht werden sollen. So sieht er *Disziplinierung* als eine erste Stufe der Erziehung, bei der versucht werden soll „zu verhüten, daß die Tierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche“ (Kant 1803, 706; Zit. n. Koller 2010, 34f.). Darauf aufbauend bezeichnet Kant die nächste Stufe als *Kultivierung*, bei der die „Verschaffung der Geschicklichkeit, also des „Vermögens, welches zu allem beliebigen Zwecken zureichend ist“ gefördert werden soll (Kant 1803, 706; Zit. n. Koller 2010, 35). Folgend führt Kant die Schritte der *Zivilisierung* und der *Moralisierung* an, welche auf den gesellschaftlichen Umgang (Zivilisierung) und der Entwicklung einer Moral sich stets dem „guten Zwecke“ zuzuwenden (Moralisierung) (Koller 2010, 36).

Jahre später definierte Brezinka den Erziehungsbegriff als eine Form sozialen Handelns, bei dem die eine Person eine Intention verfolgt die innerpsychischen Dispositionen¹⁰ einer anderen Person oder Personengruppe so zu verändern, was diese Person als wünschenswert erachtet (Brezinka 1978, 42ff.). Dabei nahm Brezinka eine Unterscheidung zwischen erzieherischen Handeln zu anderen Handlungsformen

¹⁰ Darunter werden bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen, Haltungen, Gesinnungen oder Überzeugungen verstanden (Brezinka 1978, 43).

vor, bei der er den *Zweck der Handlung* und vor allem die *Intention des Handelnden* als wesentliche Definitionskriterien heranzieht (Koller 2010, 49). Diese Handlung spezifiziert Erziehung als eine *soziale* Handlung, die zwischen mindestens zwei Menschen stattfindet und durch eine Hierarchie gekennzeichnet ist. Darin wirksam seien bestimmte Wertvorstellungen des Handelnden, die seine Intentionen kennzeichnen, und vor allem bestimmte Ziele darstellen, die dieser Handelnde zu erreichen versucht. Während mit dem Begriff der Erziehung das soziale Handeln und deren Werte in den Vordergrund steht, stellt sich die Frage nach Veränderungsprozessen, die jenseits der von Intentionen gesetzten sozialen Handlungen ablaufen. Veränderungen, die etwa Ausdruck und Folge einer Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt sind, verweisen auf den Begriff der *Bildung*.

3.5.3 Zum Begriff der Bildung

Die Wurzeln des Bildungsbegriffs reichen bis ins 14. Jahrhundert zurück. Dort wurden innerhalb der theologischen Auslegungen Meister Eckarts Überlegungen zur Gottesebenbildlichkeit des Menschen angestellt (a.a.O., 73). Weitaus später, etwa um 1800, wurde innerhalb des Nachdenkens zum Begriff der Bildung, weniger auf die Äußerlichkeit, sondern eher auf eine Entwicklung der gesamten Person verwiesen (ebd.). Autoren, die sich um eine historische Klärung des Bildungsbegriff bemühen, verweisen oftmals auf die Schriften von Wilhelm von Humboldt. Dieser betrachtet Bildung als den „wahren Zweck des Menschen“, den ihm die „ewig unveränderliche Natur“ vorschreibt und als „höchste und proportionirlichste Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“ bezeichnet wird (Humboldt 1792/1980, 64; Zit. n. Koller 2010, 74). Daran erkennbar ist der Aspekt innerer Kräfte, die im Inneren des Menschen wirken. Als Einfluss wird weniger die Absicht oder die Intention äußerer Wirkfaktoren betont, vielmehr wird die Funktion einer Erfüllung des wahren Zwecks des Menschen thematisiert. Bildung als Möglichkeit und Potential sei einerseits aus der menschlichen Natur abgeleitet und andererseits durch innere Kräfte beeinflusst, indem diese sich gleichmäßig („proportionirlich“) zu einem Ganzen ausbilden. Während beim Erziehungsbegriff von Brezinka der Fokus auf pädagogische Werte oder gewünschte Wirkungen liegt und Kant Erziehung anhand verschiedener Phasen beschreibt (Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung), verweist der Bildungsbegriff von Humboldt auf innere Prozesse des Subjekts. Diese inneren Prozesse sollen zwar

ebenfalls einen bestimmten Zweck erfüllen, nur wird dieser weniger von außen an das Subjekt herangetragen, sondern sei naturgegeben (Zweck einer Entfaltung der Kräfte zu einem Ganzen) oder wird vom Subjekt selbst mit Bedeutung versehen. Doch obwohl beim Bildungsbegriff weniger die Intention, der Sinn oder die Ausrichtung der sozialen Handlung im Fokus steht, werden Bildungsprozesse erst durch Wechselwirkungen des Subjekts mit der Umwelt angeregt. Denn, laut Humboldt heißt es: „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben (...) könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt 1793/1980, 235; Zit. n. Koller 2010, 80). Und weiter schreibt Humboldt:

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person (...) einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1980, 235f.; Zit. n. Koller 2010, 80).

Das sich bildende Subjekt kann also nicht als isoliert von der Welt betrachtet werden, sondern steht in einem regen Austausch mit der äußeren Welt, wobei der Aspekt der Wechselwirkung auf keinen einfachen Ursache-Wirkung Zusammenhang verweist, sondern eher interdependent verstanden wird.

Es ergibt sich an dieser Stelle die Frage welcher Begriff neben der Erziehung, welche die absichtsvolle Einwirkung eines Menschen auf einen anderen, und der Bildung, welche Veränderungen aus einer Wechselwirkung des Ichs und der Welt meint, den Schwerpunkt auf die Bedeutung gesellschaftlicher Faktoren legt, die für die individuellen Entwicklungs-, Bildungs-, und Lernprozessen entscheidend sind. Diesen Aspekten widmet sich der Begriff der Sozialisation.

3.5.4 Zum Begriff der Sozialisation

Als eine mögliche Konzeption des Sozialisationsbegriffs lässt sich jene von Emil Durkheim nennen. Durkheim nahm zwar keine direkte Definition des Begriffs der *Sozialisation* vor, wohl aber skizzierte er eine soziologische Theorie der Erziehung, die auch als eine Soziologie der Erziehung verstanden werden kann (Koller 2010, 118). Dabei greift Durkheim gängige Konzeptionen pädagogischer Begriffe auf, um daran anknüpfend problematische Konsequenzen zu erläutern, aus denen er seine soziologische Erziehungstheorie ableitet. So scheint Kants Auffassung, dass der Mensch nur Mensch durch Erziehung werden könne und dabei die Naturanlagen im

Menschen gleichmäßig entwickelt werden, mit den Gedanken verbunden, dass Erziehung dabei so bestimmt sei, dass alle Menschen den gleichen sozialen Einflüssen ausgesetzt sind, bzw. dass dies „völlig oder weitgehend unabhängig von historischen und gesellschaftlichen Bedingungen geschehen würde“ (Koller 2010, 119). Dies sei laut Durkheim illusorisch, seien doch etwaige Werte, die in der Erziehung relevant sind, von Gesellschaft zu Gesellschaft und von Klasse zu Klassen unterschiedlich (a.a.O., 120). Durkheim zeigt auf, dass bestimmte pädagogische Wertvorstellungen, die in Erziehungsintentionen einfließen, durch soziale Systeme geprägt und „mit politischen, religiösen und moralischen „Organisationen des Gemeinwesens“ untrennbar verbunden“ sind (a.a.O., 121). Neben dieser Verknüpfung argumentiert Durkheim, dass Erziehung an den Anforderungen einer jeweiligen Gesellschaft orientiert ist und dabei auch gesellschaftliche Funktionen trägt. Über diese Funktion schreibt Durkheim:

„Statt daß die Erziehung das Individuum und sein Interesse als einziges und hauptsächliches Ziel hat, ist sie vor allem Mittel, mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert. Die Gesellschaft kann nur leben, wenn unter ihren Mitgliedern ein genügender Zusammenhalt besteht. Die Erziehung erhält und verstärkt diesen Zusammenhalt, indem sie von vornherein in der Seele des Kindes die wesentlichen Ähnlichkeiten fixiert, die das gesellschaftliche Leben voraussetzt“ (Durkheim 1902, 45f.; Koller 2010, 124).

Durkheim argumentiert, dass der wahre Zweck einer Erziehung des Menschen darin bestehe, einen gesellschaftlichen Zusammenhalt zu verstärken oder zu fördern und diesen Zusammenhalt weiterhin zu erhalten. Damit impliziert Durkheim ein Verständnis von Erziehung, welches dem Begriff einer Sozialisation zugeschrieben werden kann, da diese Veränderung durch soziale und gesellschaftliche Werte gebildet und gleichsam für ihr Fortbestehen zweckgebunden sei (Koller 2010, 125). Diesbezüglich schreibt Durkheim außerdem:

„Die Ziele der Erziehung sind soziale Ziele; die Mittel, mit denen diese Ziele erreicht werden können, müssen also notwendigerweise soziale Mittel sein. In der Tat gibt es unter allen pädagogischen Einrichtungen vielleicht keine einzige, die nicht die Analogie einer sozialen Institution ist (Durkheim 1902, 53; Zit. n. Koller 2010, 128).

Daran anknüpfend ließe sich Sozialisation durch zweierlei Aspekte definieren. *Erstens*: Sozialisation nimmt den Einfluss gesellschaftlicher Werte und Normen auf Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse in den Blick und leitet daraus Gründe für die zeitliche Veränderung erzieherischer Werte ab. *Zweitens*: Sozialisation führt weitgehende Ziele

von Erziehungs- und Bildungsprozessen an, die sich in der gesellschaftlichen Funktion des Individuums für einen Zweck gesellschaftlichen Zusammenlebens bewegen.

An dieser Stelle soll nochmal einmal ein Rückblick auf die eingangs gestellte Frage erfolgen. Diese lautete: Was kennzeichnen pädagogische Themen? Ein erster Versuch einer Antwort, den Bezug auf Begriffe der Erziehung, Bildung oder Sozialisation zu legen, führte zu dem Problem, dass ein eindeutiger Bezug in Form einer expliziten Erwähnung schwer ausmachbar sei. Daher lässt sich sagen, dass eine zentrale Gemeinsamkeit der Begriffe Sozialisation, Erziehung und Bildung, innerpsychische Veränderungen in den Blick bringen, die sich in Form von Einflüssen, Bedingungen und Zielen oder Wirkungen voneinander unterscheiden lassen. Es wurde dieses Kriterium daher als erstes Zuordnungskriterium verwendet, aus dem dann induktiv weitere Textinhalte kategorisiert wurden, die weitere pädagogische Aspekte thematisierten.

3.6 Analysetechnik und Definition der Analyseeinheiten

Wie bereits erwähnt, fanden innerhalb der Inhaltsanalyse drei Grundformen des Interpretierens Anwendung. Das Material wurde zunächst *inhaltlich zusammengefasst* und so auf zentrale Kernaussagen der Analyseeinheiten reduziert. Diese zusammengefassten Inhalte wurden anschließend so verdichtet, sodass sich zentrale Themenschwerpunkte herausarbeiten ließen. Zusätzlich gingen aus dem Material und der Theorie über Kernaspekte der Grundbegriffe und aus der Theorie der Analytischen Psychologie verschiedene Kategoriensysteme hervor, die für eine *inhaltliche Strukturierung* des Materials verwendet wurden.

Als *Kodiereinheit*, also der minimale Textteil oder der kleinste Materialbestandteil, die ausgewertet wurde, werden Sinnabschnitte eines Beitrags als mehrere Absätze eines Beitrags verwendet, die inhaltlich in einem ähnlichen Sinnzusammenhang stehen. In der Regel standen die Sinnabschnitte unter einer jeweiligen Überschrift. Wurden keine Teilüberschriften in den jeweiligen Artikel verwendet, so wurde die Einteilung der Sinnabschnitte selbst vorgenommen und anhand der Seitenzahl und Zahl des jeweiligen Absatzes eingeteilt.

Als *Kontexteinheit*, also als den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, wird ein Beitrag (Sammelband) oder ein Kapitel (Monographie) des Materials definiert. Die *Auswertungseinheiten* beziehen sich auf das 2010 publizierte Buch des Autors Clifford Mayes und die 2008 und 2013 publizierten Sammelbände der

Herausgeber Inna Semetsky (2013) und Jones et al. (2008a). Im nächsten Abschnitt werden die jeweiligen Analyseschritte anhand des Kategoriensystems erläutert.

3.7 Analyseprozess und Entstehung pädagogischer Kategorien

3.7.1 Analyseprozess und Kategorien der pädagogischen Themen

Die folgenden Kategorien sind aus Texten entstanden und haben im Austausch mit dem Material häufig Veränderungen erfahren. Der Prozess dieser Entstehung der Kategorien kann hier nicht vollständig abgebildet werden, wohl aber sollen hier zentrale Schritte des Arbeitsprozesses skizziert werden, um das methodische Vorgehen nachvollziehbarer zu machen.

Dieser Abschnitt knüpft direkt an das Kapitel 3.5.1 an, indem erläutert wurde, dass die Kategorien aus einer Kombination deduktiver und induktiver Kategorienbildungen entstanden sind. Ein vorausgegangener Gedanke zur Untersuchung pädagogischer Themen war die Auffassung, dass Aussagen, welche Veränderungen innerpsychischer Prozesse thematisieren, pädagogische Relevanz zugesprochen werden können. Abgeleitet wurde dieser Gedanke aus einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Erziehungsbegriff Kants und Bezinkas, dem Bildungsbegriff von Humboldt und den Sozialisationsbegriff von Emil Durkheim.

Als ein erster Schritt wurde das Material zunächst gelesen und in ähnliche Sinnabschnitte eingeteilt. Kamen innerhalb der Kapitel keine betitelten Sinnabschnitte vor, wurden Sinnabschnitte mit einem *inhaltlich ähnlichen Bezug* anhand der Seitenzahl und Absatznummer gekennzeichnet. Anschließend wurden die einzelnen Sinnabschnitte inhaltlich und in Hinblick eines Bezugs auf pädagogische Themen zusammengefasst. Diesbezüglich fand eine erste Reduktion des Materials statt, bei der die Inhalte der Texte zunächst zusammengefasst wurden. Anhand dieser zusammengefassten Inhalte wurden bereits erste Kategorien gebildet, welche zu diesem Zeitpunkt der Analyse noch sehr umfangreich vorhanden waren. Dies hatte zur Folge, dass eine große Anzahl unterschiedlicher Kategorie entstanden sind, an der zwar die Vielseitigkeit der Inhalte deutlich wurde, die aber eine Zusammenfassung zu zentralen pädagogischen Themen erschwerten, da hier vor allem Zusammenhänge der Inhalte entscheidend waren. Aus diesem Grund wurde ein Großteil der Kategorien inhaltlich zusammengefasst und deren Inhaltsbezug möglichst verallgemeinert, um daraufhin den reduzierten Inhalt dieser Aussagen erneut in Kategorien zu überführen.

Für die Nachvollziehbarkeit der Zuordnung einzelner Textinhalte in die jeweiligen Kategorien, wurde ein konkreter Kategorienleitfaden ausgearbeitet, für den vor allem die in 3.5.1 erläuterte Theorie eingeflossen ist. Anhand dieses Kategorienleitfadens erfolgte eine erneute Zuordnung jeweiliger Sinnabschnitte, wobei hierzu in weiterer Folge auch zentrale Aussagen herausgearbeitet wurden, welche für die Zuordnung relevant waren. Hinsichtlich dieser Strukturierung fand nun eine letzte Zusammenfassung statt, bei der die strukturierten Inhalte nochmals in 5 Kernthemen zusammengefasst wurden. Das methodische Vorgehen lässt sich zur besseren Veranschaulichung wie folgt schematisch darstellen (siehe Abbildung 1).

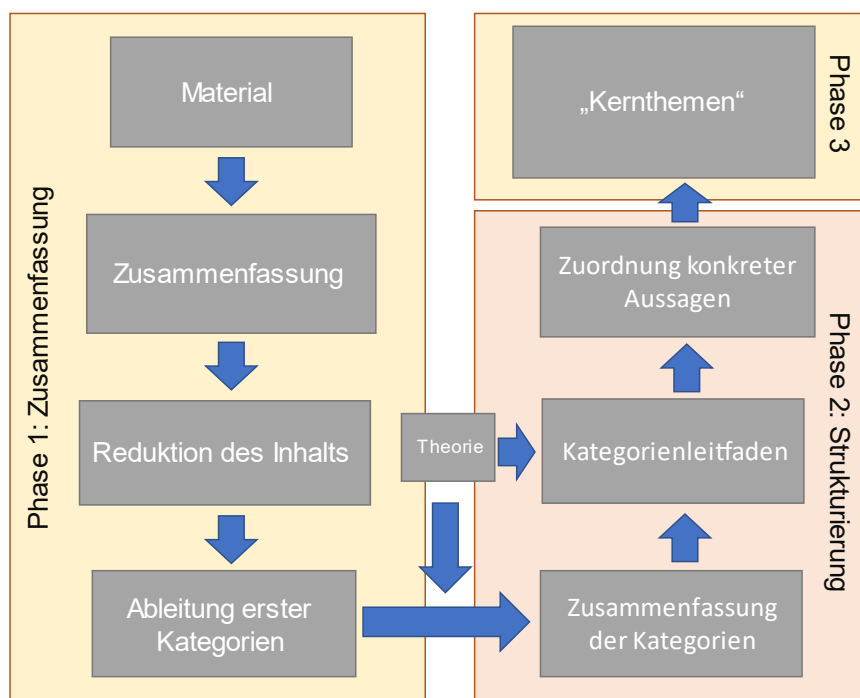


Abbildung 1: Methodisches Vorgehen – Pädag. Themen

3.7.2 Ein Einblick in den Kategorienleitfaden

Wie bereits beschrieben wurde, nimmt Pädagogik tendenziell auf das erzieherische Handeln und eine Theorie der Erziehung Bezug. Dabei wird von dem Begriff der Erziehung ausgegangen, der, in Anknüpfung der historischen Positionen wie sie im Kapitel 5.2 beschrieben wurden, als ein intentionales soziales Handeln beschrieben wurde, welcher Einfluss auf innerpsychische Dispositionen nimmt. Ebenso werden bei den Begriffen Bildung und Sozialisation Veränderungen innerpsychischer Dispositionen aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert. Daher wird die

Thematisierung von Veränderungsprozesse als erste Kategorie pädagogischer Themen verwendet. Aussagen, die Veränderungsprozesse zum Inhalt haben, wurden der Gruppe A zugeteilt. Als zusätzliche Kodierungsregeln für die Zuordnung, wurden folgende Punkte definiert:

- Die Aussagen beschreiben Veränderungsprozesse innerpsychischer Dispositionen,
- die Aussagen adressieren den Zögling oder das Subjekt, bei dem Bildungsprozesse beschrieben werden.

Anhand der Zuordnung der Aussagen zur Gruppe A stellte sich heraus, dass gewisse Textinhalte Veränderungsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven abhandeln. So werden einerseits Einflussfaktoren, Ursachen oder Bedingungen betont, andererseits zeigten sich auch Aussagen, welche den Aspekt der Ziele und Wirkungen herausarbeiten. Somit ergaben sich diesbezüglich zwei erste Subkategorien (A.1 und A.2). Exemplarisch dafür ließen sich folgende Aussagen ausmachen, welche als Ankerbeispiele der jeweiligen Subkategorien gelten.

"unconscious education, which works through the teacher's personality and indirectly affects the student's development of personality" (Main 2013, 85)

In ihrer Aussage nimmt Main auf das Konzept unbewusster Erziehung Bezug und betont den indirekten Einfluss des Pädagogen auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Zöglings. Da hier ein bestimmtes Verständnis einer Erziehungswirkung vorliegt, also die einer *unbewussten Erziehung*¹¹ diesbezüglich ein Einfluss (Persönlichkeit des Pädagogen) auf die Entwicklung der Persönlichkeit betont wird, wurde diese Aussage der Kategorie A.1 zugeordnet. Dieses Beispiel dient auch als Maßstab weiterer Aussagen dieser Kategorie. Für die Kategorie A.2 ergeben sich für den Leitfaden zwei Ankerbeispiele, die exemplarisch dafür sind wie innerhalb der Aussagen auf bestimmte Ziele oder Wirkungen verwiesen werden kann.

„there is a pedagogic role to assist ego in becoming self-responsive enough to stand in the world and take up life's tasks, as the collective has deemed appropriate (job, family, etc.)" (Matthews, Hua Liu 2008, 22).

In dieser Aussage nehmen die Autoren Matthews und Hua Liu auf die Rolle des Pädagogen Bezug, welcher sie die Funktion eines helfenden Ichs zusprechen.

¹¹ Unbewusste Erziehung nimmt auf Jungs Erziehungskonzeptionen Bezug, die er in seinem Beitrag „Die Bedeutung des Unbewussten für die individuelle Erziehung“ beschreibt (Jung 2011) Die Theorie dahinter wird nochmals genauer im Kapitel 4.2.1 skizziert.

Darüber hinaus werden Ziele und bestimmte Werte einer Erziehung angesprochen, welche die Autoren in einer Eigenverantwortung (i. O. self-responsive) des Zöglings sehen, um gesellschaftliche Aufgaben im Leben und in der Gesellschaft übernehmen zu können. Das konkrete Ansprechen der Zielvorstellungen, Wirkungen, Absichten und Werte lassen diese Aussagen in die Kategorie A.2 einordnen, während das zweite Ankerbeispiel keine konkreten Ziele beinhaltet.

“As each individual's personality is different, the aim of unconscious education cannot be known at the outset more specifically than as the general aim of development of personality” (Main 2013, 83).

In dieser Aussage wird erneut auf das Konzept *unbewusster Erziehung* verwiesen. Jedoch anders als in der vorherigen Thematisierung, werden hier keine expliziten Ziele formuliert, sondern Grenzen der Zielbestimmung unbewusster Erziehung festgemacht. Diese Grenzen liegen im „eigentlichen“ Ziel einer Entwicklung der Persönlichkeit, zu denen jedoch keine konkreten Aspekte beschrieben werden. Trotzdem verweist diese Aussage auf zentrale Gedanken einer Zielbestimmung, weshalb diese als ein zweites Ankerbeispiel der Kategorie A.2 verwendet wird.

Neben Einflüssen und Zielen, nehmen verschiedene Aussagen auch auf die jeweiligen Techniken oder Interventionen und den Kontext oder der institutionell-organisatorische Rahmen in denen Veränderungen stattfinden (sollen) Bezug. Um die Techniken von den Einflüssen der Veränderungen abzugrenzen, werden hierfür vor allem bewusst gesetzte Methoden einbezogen, welche von pädagogisch Handelnden gesetzt werden, um Veränderungsprozesse zu beabsichtigen, anzuregen oder in Gang zu setzen. Als ein Ankerbeispiel hierfür gilt die Aussage:

"(...) use of 'active imagination' (Jung 1976 [1935]) could possibly facilitate an approach to inclusion which more genuinely gets to the underlying archetypal 'blocks' to embracing it" (Goss 2008, 52).

Hier wird auf das Konzept der aktiven Imagination verwiesen, welche als eine Intervention gesehen wird, um *aktiv* verschiedene innere Bilder (Imaginationen) anzuregen, und anhand derer neue Zugänge zu bestimmten Problemen oder Herausforderungen zu finden. Betont wird hierbei der Aspekt mithilfe dieser aktiven Imaginationen Möglichkeiten neuer Zugänge zu bestimmten Themen (hier der Inklusion) zu erhalten. Die Technik der aktiven Imagination und die mögliche Wirkung dieser Technik steht jedoch innerhalb dieser Aussagen im Vordergrund. Weiters könnte hier noch eine Zuordnung zur Kategorie A.2 erfolgen, da hier auch auf eine bestimmte

Wirkung verwiesen wird.

Wird der Kontext oder der institutionell-organisatorische Rahmen einer Veränderung oder einer pädagogischen Handlung thematisiert, so wurden diese Aussagen der Kategorie A.4 zugeordnet. Hierfür findet die Regel Anwendung, wenn das jeweilige Milieu, der Kontext, die Organisation oder Institution und/oder das darin festgelegte Curriculum oder ein bestimmter Rahmen, in denen Veränderungsprozesse stattfinden thematisiert werden. Als Ankerbeispiel hierfür wurde folgende Aussage herangezogen:

"This could be applied to initiatives relating to the school system 'becoming fully itself', rather than splitting off elements which are a struggle to incorporate" (Goss 2008, 46).

In dieser Aussage wird auf das Konzept der Individuation Bezug genommen, nach der das psychologische Ideal des Menschenbildes darin besteht, gegensätzliche zumeist konflikthafte Anteile zu integrieren. Der Gedankengang wird dabei von der individuellen Entwicklung auf die Entwicklung pädagogischer Institutionen angewandt. Im Fokus dieser Aussage steht daher die Veränderung pädagogischer Institutionen durch Integration gespaltener Elemente, welche Goss (2008) als Schritt zur Inklusion sieht. Aufgrund der Ausrichtung dieser Aussage auf Veränderungen pädagogischer Institutionen, wurde diese Aussage als Ankerbeispiel der Kategorie A.4 herangezogen. Anhand der Kategorie A.2, die sich auf die jeweiligen Ziele und Wertvorstellungen bezieht, zeigt sich die implizite Erwartung, dass pädagogische Handlungen auch gelingen. Erkennbar ist dieser Aspekt ebenfalls innerhalb der Thematisierung von günstigen Bedingungen und Einflüssen. Nichtsdestotrotz ließen sich auch eine Vielzahl von Inhalten ausmachen, bei denen AutorInnen Hindernisse gelingender pädagogischer Handlungen beschreiben. Als ein Beispiel hierfür lässt sich folgende Aussage nennen:

"They are un-individuated (...) un-educated people. (...) The more one is cut off from the unconscious, the more one fears it" (Rowland 2013, 3).

Hieran lässt sich erkennen, dass die Autoren nicht von gelungenen Entwicklungen oder Bildungsprozessen ausgehen, sondern Gegenteilig verschiedene Einflüsse oder Bedingungen ausmachen, die zu einem „Misslingen“ pädagogischer Prozesse führen können. So wird in etwa eine Abspaltung unbewusster Inhalte und Steigerung einer unbewussten Angst vor diesen Inhalten als hinderliche Faktoren für den Individuationsprozess oder für Bildungsprozesse betont. Für Aussagen dieser Natur wurde die Kategorie A.5 eingeführt, da diese Aussagen sich trotzdem auf

pädagogische Handlungen beziehen (aus einer Perspektive eines Nicht-Gelingens). Die dafür entworfene Kodierregel nimmt auf jene Aussagen Bezug, in denen Faktoren thematisiert werden, die Bildungsprozesse verhindern oder erschweren oder bei denen Bildungsprozesse misslingen können. In Ergänzung dazu wurden ebenfalls Aussagen mit einbezogen, welche die jeweiligen Folgen oder Wirkungen betonen, die durch misslungene oder unzureichend ablaufende Veränderungsprozesse entstehen könnten oder entstanden sind.

Bislang scheint die Struktur der Kategorien den Eindruck erweckt zu haben, dass Aussagen über pädagogisches Handeln einzig pädagogische Relevanz beanspruchen. Jedoch ist es auch Gegenstand einer Pädagogik als Wissenschaft sich stetig mit der Bedeutung der eigenen Begriffe und Konzepte auseinander zu setzen, insbesondere dann, wenn, so wie Koller argumentiert, das pädagogische Wissen umstritten ist und den Anspruch als „richtiges Wissen“ erhebt, die Situation des Menschen einzigartig ist und man somit keine Rezeptbuch artige Konzepte entwickeln kann und das pädagogische Handeln „Zukunftsbezug“ aufweist, bei dem sich Theorien und Konzepte immer auch auf den gesellschaftlichen Hintergrund ihrer Entstehung beziehen und keine überzeitliche Gültigkeit beanspruchen können (Koller 2010, 11f.). Es gehört daher zum Kriterium wissenschaftlicher Texte, wenn sie die Bedeutung der eigenen Begriffe zum Gegenstand ihrer eigenen Überlegungen machen, so wie dies bereits im Kapitel 5.1 vorgenommen wurde, in dem einige historische Positionen zu pädagogischen Grundbegriffen der Erziehung, Bildung und Sozialisation herangezogen wurden. Ebenso wurde in den analysierten Texten die Bedeutung bestimmter Begriffe und Konzeptionen thematisiert, weshalb diese Aussagen der Kategoriengruppe B zugeordnet wurden. Hierfür wurde die Kodierregel erstellt, nach der im Fokus der Aussage nicht die pädagogische Handlung, sondern die Auseinandersetzung mit Begriffen und Konzepten stehen muss. Als ein Ankerbeispiel wurde dafür folgende Aussagen festgelegt:

"Jung divides education into three types (...): by example; by norms or rules (collective Education; and, significantly, individuation (...)" (Rowland 2013, 2).

In der Aussage führt Rowland die Jungsche Konzeption des Erziehungsbegriffs an, welche er in drei Aspekt gliederte. Diese Aussage ist ein Ankerbeispiel für Inhalte der Kategoriengruppe B, die an den Positionen und Definitionen anderer Autoren anknüpfen oder diese aufgreifen. Des Weiteren folgt ein Beispiel, bei dem das Begriffsverständnis des Autors selbst erkennbar ist.

“Education (...) the social institution that is centered on pedagogy and which comprises formal and semi-formal settings ranging from the school to lifelong learning such as training in the workplace or courses taken for leisure” (Jones et al. 2008b, 9).

In der Einleitung ihres Sammelbands definieren die Herausgeber ihr Begriffsverständnis von „Education“. Sie verwenden diesen Begriff im Sinne einer „sozialen Institution“, die sich sowohl in formalen als auch semi-formalen Settings bewegt und sich von der Schule bis hin zum lebenslangen Lernen im Arbeitsfeld oder anderen Bereichen erstreckt. Hier zeigt sich, dass eine bloße Übersetzung mit dem naheliegenden Wort „Erziehung“ nicht genügt.

Neben den Aussagen über Begriffsverständnisse und Definitionen zeigten sich auch zahlreiche Inhalte, die keinen Bezug auf pädagogische Handlungen nehmen, wohl aber Bezug auf erforderliche, hilfreiche oder nützliche Kompetenzen oder Fähigkeiten des pädagogisch Handelnden nehmen. Diese Kompetenzen grenzen sich von der Kategorie der Technik und Intervention dahingehend ab, dass die Ausrichtung der Aussagen auf pädagogisch Handelnde liegt und weniger auf die von ihm bewusst eingesetzten Techniken oder Interventionen, um bestimmte Wirkungen zu erzielen. Aus diesem Grund wurde für diese Inhalte eine weitere Kategoriengruppe „C“ eröffnet. Für die Zuordnung zu dieser Kategorie sind folgende Regeln entstanden:

- Die Aussagen adressieren den Pädagogen oder die pädagogisch handelnde Person
- Thematisiert werden Inhalte, die den Pädagogen oder die pädagogisch handelnde Person betreffen und Faktoren, Kompetenzen, Haltungen, die professionelles Handeln kennzeichnen, ermöglichen oder dieses möglichst optimieren.

Als Ankerbeispiele für diese Kategorie wurden folgende Aussagen herangezogen:

“It is important that the educator act not as the owner and transmitter of knowledge in its final form (...) but only as the mediator of the ideal form of learning” (Matthews, Hua Liu 2008, 38).

In dieser Aussage führen die Autoren Mathews und Hua Liu zweierlei Aspekte an. Dabei betonen die Autoren, dass Pädagogen nicht über die Vermittlung eines Wissens in seiner letzten Form verfügen sollen, also eher eine Haltung vertreten sollen, weiterhin Wissen erwerben zu wollen. Darüber hinaus sollen sie jedoch als ein Vermittler einer idealen Form des Lernens dienen. In einer anderen Aussage, welche ebenfalls als Ankerbeispiel der Kategorie C dient, wird auf eine Wirkung eingegangen, die eine bestimmte Haltung nach sich zieht.

“The point is that the educator has to be educated in such a way that he or she does not perpetuate in the classroom the complex dynamics of an unconscious life. The

question of teacher preparation is central" (Romanyshyn 2013, 96).

Während in der ersten Aussage konkrete Aspekte einer pädagogischen Haltung vermittelt werden, bietet die zweite Aussage keine konkreten Inhalte einer Haltung oder Ausbildungsschritte für Pädagogen. Der Fokus dieser Aussage liegt im Nutzen dieser Ausbildung, da bei nicht vorhandener Bildung der Pädagogen die Gefahr bestehe, dass unbewusste Dynamiken im Klassenzimmer perpetuiert bzw. wiederholt werden könnten. Die Ausbildung der Pädagogen soll dies verhindern. Es wird davon ausgegangen, dass diese Form der Bildung eine Wiederholung unbewusster Dynamiken im pädagogischen Setting vorbeugen kann.

In den verschiedenen Theorien und Konzeptionen der Begriffe Erziehung, Bildung oder Sozialisation fließen stets bestimmte Menschenbilder mit ein. So geht Humboldt etwa innerhalb seiner Theorie der Bildung davon aus, dass im Menschen innere Kräfte vorhanden sind, die sich zu Bildung entfalten können und Kant geht in seinem Konzept der Erziehung etwa davon aus, dass Menschen erziehbar sind und sofern dieser (noch) nicht erzogen wurde, diese Menschen keine *Menschlichkeit* erreicht haben. Beide Beispiele verweisen auf den Aspekt des Menschenbildes. So auch liegen in den verschiedenen Texten, die zur Analyse herangezogen wurde, verschiedene implizite Verweise auf bestimmte Menschenbilder vor – diese entsprechen zum Großteil dem Menschenbild der Theorie der Analytischen Psychologie, welches bereits im ersten Teil vorgestellt wurde. Als Gegenstand der vierten Kategoriengruppe D wurden jedoch ausschließlich Aussagen herangezogen, in denen ein *expliziter Bezug* ausgemacht werden konnte. Für die Einordnung der Inhalte in diese Kategorie wurde daher die Regel festgehalten, dass ein *expliziter* Bezug auf die Antwort der Frage: „Wie oder was ist der Mensch?“ vorliegen muss, respektive diese Aussagen sich um eine Klärung dieser Frage explizit bemühen. Als ein Ankerbeispiel für diese Kategoriengruppe lässt sich folgende Aussage festhalten:

"(...) can expand the student writer's understanding of subjectivity, for now the external world is not only a reflection of a character's conscious struggles or personality but also a projection of unconscious contents" (Sonik 2008, 111).

Innerhalb dieser Aussage nimmt Sonik den Aspekt der „Subjektivität“ Bezug. Dabei knüpft er an die von Jung beschriebene Subjektivität an, wonach das Erleben der äußeren Welt hochgradig durch die jeweils innere Welt eines Menschen strukturiert ist und sich durch innerpsychische Prozesse konstituiert. Dem zu Grunde liegt ein bestimmtes Verständnis des Menschen, welches von Sonik auch explizit hinsichtlich

seiner Eigenschaften thematisiert wird. Dabei steht diese Form der Aussage in einem Zusammenhang mit einem weiteren Beispiel. Hierbei wird die Rolle des Kindes vermehrt in den Blick genommen.

"Jung's alternative view of a child's psyche-as autonomous and individual-suggests that children play an active role in their development of personality" (Main 2013, 82).

Dabei wird in Anknüpfung an das Menschenbild der Analytischen Psychologie die Psyche des Kindes als autonom und individuell betont. Im Zusammengang damit ergibt die Vorstellung, dass das Kind einen aktiven Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit hat, da es nicht ein Produkt seiner Umwelt (als anfangs von seinen Eltern) sei, sondern dies vielmehr auch durch die individuellen Anlagen gekennzeichnet ist.

3.7.3 Analyseprozess und Kategorien der Konzepte der Analytischen Psychologie

Die Analyse vorhandener Bezüge auf Konzepte der Analytischen Psychologie gestaltete sich weitaus einfach als die Zuordnung pädagogischer Inhalte. Anhand des Kapitels 2.5 wurde aufgezeigt, welchen Gedanken in die Erstellung des Kategoriensystem eingeflossen sind und nach welche Gesichtspunkten dieses erstellt wurde. Einer der Ausgangspunkte dafür ging aus der theoretischen Auseinandersetzung mit Inhalten und Konzepten hervor, woraus in weiterer Folge ein Kategorienschema konzipiert wurde, bei dem die Einteilung der Gruppierungen *Topologie, Funktion, Entwicklungstheorie, spezielle Methoden, Aspekte des Symbols* und *weitere Konzepte* vorgenommen wurden. Die Zuordnung gestaltetet sich einfach, da hier einzig die explizite Nennung dieser Konzepte ausschlaggebend war. Erfolgt mehr Bezüge auf unterschiedliche Kategorien, so wurden für die jeweilige Sinnabschnitte mehrere Kategorien zugeordnet. Kam es jedoch zu keiner eindeutigen Zuordnung, wurde mithilfe einer Explikation, bei der weitere Inhalte und Aspekte zum besseren Verständnis herangezogen wurden, eine Entscheidung für die jeweilige Zuordnung getroffen. Während sich die Inhaltsanalyse der pädagogischen Themen vermehrt auf Einsatz einer Strukturierung und Zusammenfassung stützte, blieb der Aspekt der Zusammenfassung innerhalb dieses Bereichs aus, wodurch es ausschließlich zu einer Strukturierung und Explikation kam. Dieses Vorgehen soll jedoch anhand einer folgenden Übersicht veranschaulicht werden (siehe Abbildung 2). Im nächsten Teil sollen die wesentlichen Ergebnisse der Inhaltsanalyse vorgestellt

werden. Dabei werden sowohl die zusammengefassten Inhalte als auch die daraus abgeleiteten Themenbereiche vorgestellt. Anschließend wird die Quantität der jeweiligen Kategorien tabellarisch vorgestellt. Dieser quantitativen Auswertung folgend werden exemplarisch der Inhalte einiger Beiträge beschrieben.

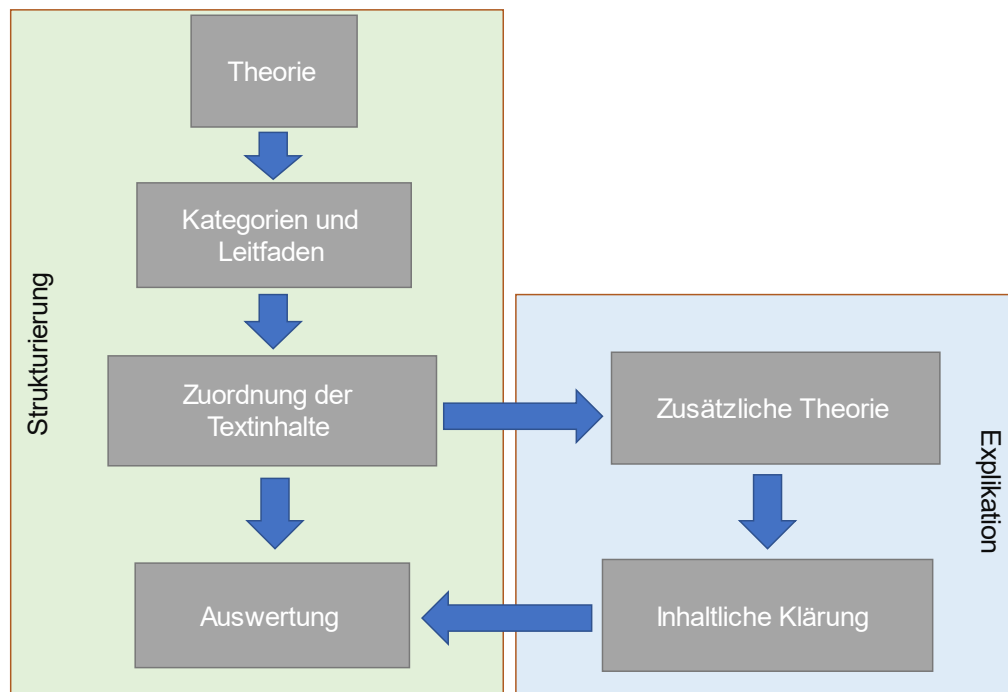


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen - Konzepte der AP

4 Auswertung und Interpretation

Dieser Analyseteil richtet sich sowohl auf die Auswertung der pädagogischen Themen als auch auf Darstellung identifizierter Konzepte der Analytischen Psychologie. Wie bereits im Kapitel 3.6 zum methodischen Vorgehen skizziert, wurden die Inhalte der vorliegenden Texte zunächst weitgehend zusammengefasst und auf den Aspekt der pädagogischen Themen reduziert. Um einen Überblick über die Zuordnung pädagogischer Kategorien zu bekommen, folgt nun eine Darstellung der quantitativen Verteilung dieser Kategorien.

4.1 Ein Einblick über die Quantität der Kategorien

Innerhalb der analysierten Texte konnten insgesamt 381 Aussagen ausgemacht werden, die auf die im Leitfaden festgelegten Kategorien Bezug nehmen. Dabei konnten im Sammelband, der von Semetsky herausgegeben wurde, 132 Aussagen, im Sammelband von Jones et al. 139 Aussagen und in der Monografie von Mayes 110 Aussagen gefunden werden. Die quantitative Verteilung (siehe Diagramm 1) zeigt eine deutliche Mehrheit der Aussagen zu pädagogischen Veränderungsprozessen, die im Vergleich zu den anderen Kategoriengruppen (bis auf Kategoriengruppe C) mehr als vierfach häufiger vorkamen. Vergleicht man die restlichen Kategoriengruppen (B,C und D) miteinander so fällt auf,

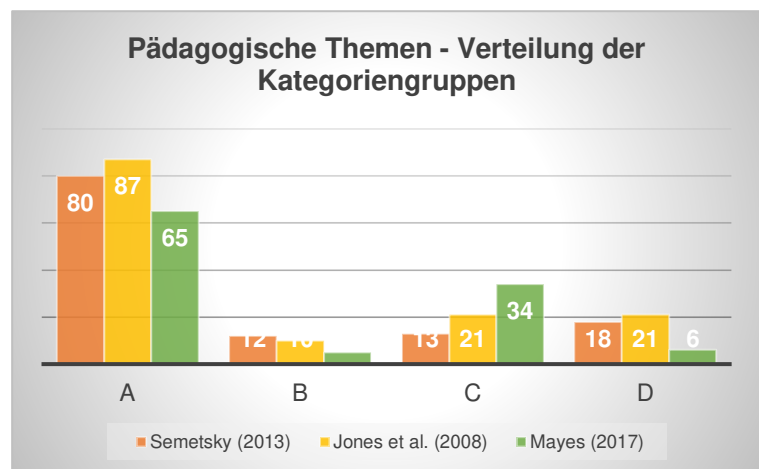


Diagramm 1: Pädagogische Themen - Kategoriengruppen A-D (absolut)

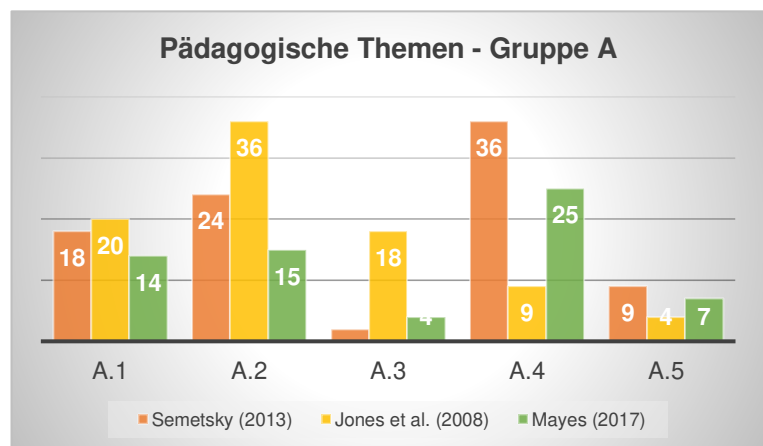


Diagramm 2: Pädagogische Th. - Kategoriengruppe A (absolut)

dass eine inhaltliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Begriffen am wenigsten vertreten ist. Kategoriengruppe C, welche Aussagen zur Optimierung pädagogischer Praxis umfasst, ist mit einer Häufigkeit von 68-mal am zweithäufigsten vertreten. Anhand des Diagramm 2 wird die Häufigkeitsverteilung der Kategorien innerhalb der Kategoriengruppe A deutlich. Während Aussagen der Kategorie A.1 und A.5 noch möglichst gleichmäßig vertreten sind, zeigt sich gerade anhand der Kategorien A.2, A.3 und A.4 eine inhomogene Verteilung. Aussagen über pädagogische Ziele, Absichten und Wirkungen (A.2) ließen sich vermehrt in den Beiträgen des Jones et al. Sammelbandes finden, während Aussagen über den Kontext oder den institutionell-organisatorischen Rahmen häufiger in den Beiträgen des Sammelbandes von Semetsky zu finden waren. Innerhalb der Publikation von Mayes (2017) verteilten sich die Aussagen über Einflüsse (A.1), Ziele, Absichten und Wirkungen (A.2) und über den Kontext und institutionell-organisatorischen Rahmen (A.4) weitgehend gleichmäßig. Jedoch scheint es bemerkenswert, dass sich innerhalb der Kategoriengruppe A vergleichsweise wenige Aussagen über Aspekte des Misslingens oder Hindernisse (A.5) finden ließen. Wie sieht jetzt nun die Quantität der Konzepte der Analytischen Psychologie aus?

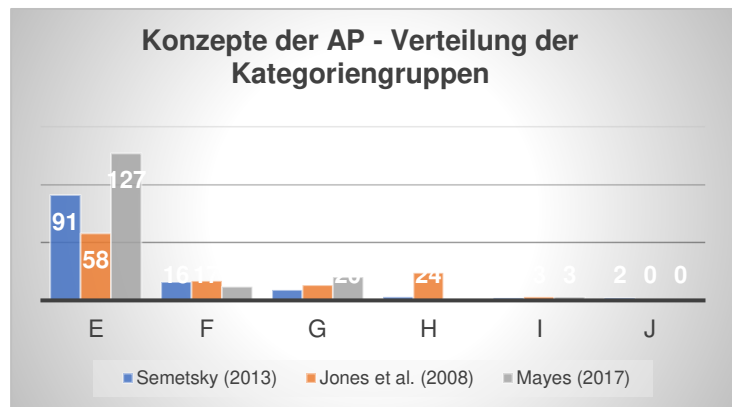


Diagramm 3: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J (absolut)

Insgesamt ließen sich innerhalb des analysierten Materials 401 Aussagen ausmachen, in denen explizit auf ein Konzept der Analytischen Psychologie verwiesen wurde. Davon wurden 123 Aussagen in den Beiträgen des Sammelbands von Semetsky (2013) und 115 Aussagen in Beiträgen des Sammelbands von Jones et al. (2008) gefunden. Demgegenüber ließen sich 163 Aussagen in der Monografie von Mayes (2017) ausmachen. Anhand der quantitativen Verteilung der einzelnen Kategoriengruppen, wie sie im Diagramm 3 grafisch dargestellt ist, zeigt sich ein deutlicher Unterschied innerhalb der Häufigkeiten der Kategoriengruppe E im Vergleich zu den anderen Kategoriengruppen. Dies verweist auf den Punkt, dass ein Großteil der Aussagen auf Konzepte der Analytischen Psychologie verweisen, die dem Aspekt der Topologie der Psyche zugeordnet wurden. In den Texten von Semetsky (2013) und Mayes (2017) nehmen diese Aussagen 74% (siehe Diagramm 4) respektive 78% (siehe Diagramm 5) ein, während sie innerhalb der Beiträge in dem Sammelband von Jones et al. (2008) 50% einnehmen (siehe Diagramm 6). Die anderen Konzepte weisen bis auf die Kategoriengruppe H eine Häufigkeit von 15% oder weniger auf. Die Kategoriengruppe H, welche die Methoden umfasst, weist in den Beiträgen des Sammelbands von Jones et al. eine Häufigkeit von 21% auf, was möglicherweise damit zusammenhängt, dass die Beiträge sich dem

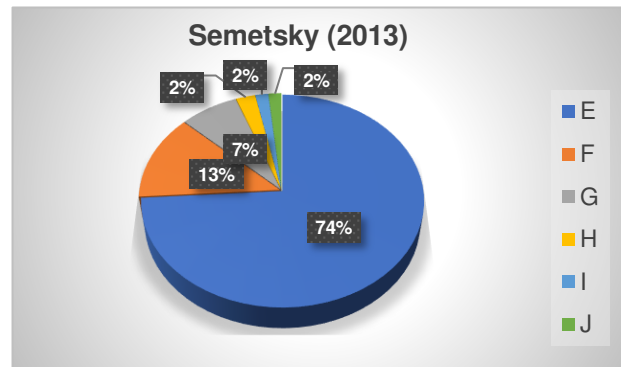


Diagramm 4: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J bei Semetsky (relativ)

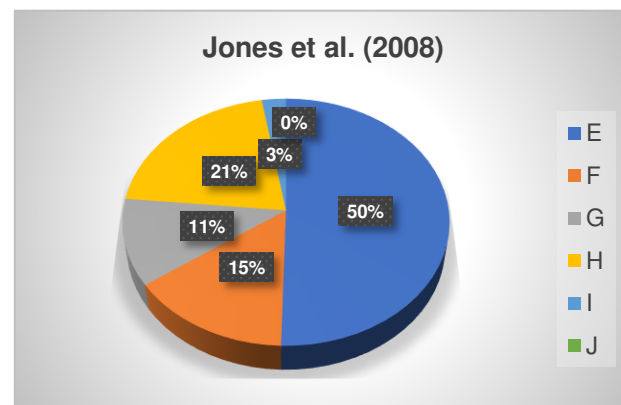


Diagramm 6: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J bei Jones et al. (relativ)

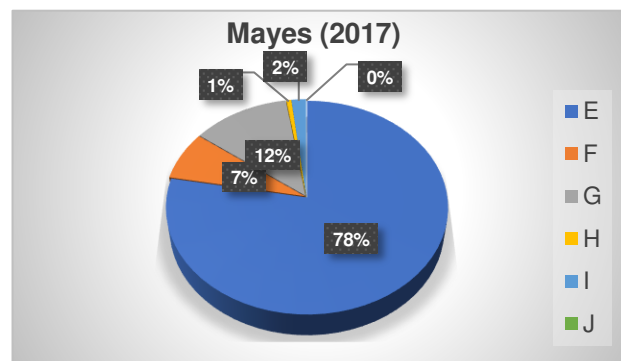


Diagramm 5: Konzepte AP - Kategoriengruppen E-J bei Mayes (relativ)

Thema der (aktiven) Imagination widmen und seine Anwendung im pädagogischen Kontext bzw. seine pädagogischen Implikationen untersuchen. Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung der Kategoriengruppe E (siehe Diagramm 7), so fällt auf, dass sich die Häufigkeiten bei Semetsky und Mayes vermehrt auf die Kategorien E.2 verteilen, während sie bei Jones et al. weitgehend homogen verteilt sind. Konzepte der Kategorie E.2 umfassen alle Konzepte, die Jungsche Konzeptionen des Unbewussten thematisieren. Dabei zeigt sich, dass ein vermehrter Bezug auf Konzeptionen des kollektiven Unbewussten und als Inhalt davon auf das Konzept der Archetypen zu verzeichnen ist. Konzepte, die das persönliche Unbewusste umfassen Kategorien E.2.1.1 (Komplexe) und E.2.1.2 (Schatten) scheinen in den Werken von Semetsky und Jones et al. weniger häufig repräsentiert zu sein, während diese bei Mayes mit einer Häufigkeit von 15 bzw. 14 auftauchen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Konzepte wie das des Selbst (E.2.2.2) oder der Anima/Animus (E.2.2.3) im Vergleich zu dem Konzept der Archetypen (E.2.2.1) gering vertreten sind.

Zusammenfassend sei hier festzuhalten, dass Aussagen über pädagogische Veränderungsprozesse und insbesondere über deren Wirkungen und Ziele respektive über den Kontext und institutionellen-organisatorischen

Rahmen und ein Bezug

auf das Konzept des kollektiven Unbewussten am signifikant häufigsten auftauchen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass vermehrt auf Konzepte der Analytischen Psychologie Bezug genommen wird, welches ein Alleinstellungsmerkmal der Theorie der Analytischen Psychologie ist. Dieses Alleinstellungsmerkmal zeigt sich unter anderem dadurch, dass in anderen psychoanalytischen Schulen vorwiegend mit einem Konzept des Unbewussten gearbeitet wird, welches eher dem Konzept des persönlichen Unbewussten zuzuordnen ist.

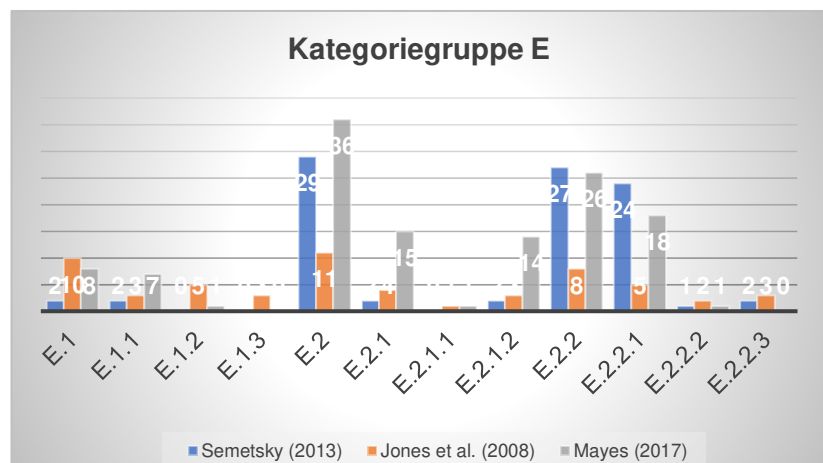


Diagramm 7: Konzepte AP - Kategoriengruppe E (absolut)

4.2 Ein Überblick über pädagogische Themenschwerpunkte

Aus der Inhaltsanalyse der Texte ließen sich *fünf Themenschwerpunkte* ausmachen, zu denen die Textinhalte zusammengefasst werden konnten. Als ein *erster Schwerpunkt* wurde häufig die Bedeutung einer „Selbsterziehung“ des Pädagogen untersucht, bei der hinsichtlich einer bestimmten Art von Reflexion Aspekte einer optimierten pädagogischen Praxis betont werden. Dieses Thema knüpft an der Annahme Jungs an, dass ein Großteil der kindlichen Persönlichkeit aus einer Kompromissbildung mit den elterlichen Persönlichkeiten entsteht. Dabei wird weniger von einer direkten und bewussten Einflussnahme der Eltern ausgegangen, vielmehr sei dies unausweichlich und stellt die erste Bildung des Ich-Komplexes des Kindes dar. Diese unbewusste Wirkung wird ebenso auf den Pädagogen oder im Bezug häufig verwendeter pädagogischer Settings auf den Lehrer angewendet. Im Zusammenhang damit wird der Aspekt einer Reflexion weitere Kernkompetenz eines Pädagogen betont, wobei hier in Anknüpfung an Jungs Konzept eines kollektiven Unbewussten der Theoretische Blick auf den Aspekt der Reflexion um eben diese Dimension erweitert wird.

Ein *zweiter Schwerpunkt* umfasst Beiträge, die das Pädagogische Setting oder die pädagogische Beziehung um die Dimension eines kollektiven Unbewussten und insbesondere um Wirkungen der Archetypen behandeln. Dieses Thema trat in verschiedenen Modifikationen vermutlich am häufigsten auf und nimmt direkten Bezug auf die von Jung beschriebene kollektive Schicht des Unbewussten und insbesondere die symbolische Darstellung archetypischer Muster.

Ein *dritter Schwerpunkt* zeigt sich anhand der verschiedenen Beiträge, die sich kritisch mit pädagogischen Positionen oder gängigen Formen von Curricula beschäftigen, insbesondere jene, die für eine reine Vermittlung von technischem oder mechanischem Wissen eintreten. Die damit verbundene Forderung, den „Ganzen Menschen“ in den Blick zu nehmen und pädagogische Absichten in den Dienst einer natürlichen Entwicklung der Persönlichkeit zu stellen, nimmt direkten Bezug auf das Konzept der Individuation und übt darüber hinaus Kritik an einer pädagogischen Wertvorstellung gesellschaftlicher Nützlichkeit.

Der *vierte thematische Schwerpunkt*, umfasst alle Beiträge, die sich mit der praktischen Nutzung symbolischen Materials bzw. Symbole befassen. Häufig wird dieses Thema im Kontext von Unterricht und Schule thematisiert. In einem vergleichsweise geringen Ausmaß fanden sich Beiträge, welche den Nutzen dieser

Materialien im Kontext der Erwachsenenbildung behandeln. Verwiesen wird diesbezüglich häufig auf das Konzept der aktiven Imagination oder der Jungschen Konzeption des Symbols, das er vom Zeichen abzugrenzen versuchte. Eine darstellende Form imaginativer Inhalte wurde im Kontext von *Mythodrama* oder anhand eines Einsatzes von Literatur, Mythen und Märchen behandelt.

Der *fünfte Themenschwerpunkt* umfasst Textinhalte, die den pädagogischen Umgang mit Anteilen des Schattens oder einer (inferioren) Schattenfunktionen zu Gegenstand machten. Dieser Schwerpunkt knüpft in erster Linie an das Konzept des Schattens an, welches ursprünglich als der zur Persona komplementäre Anteil bezeichnet wurde, deren bewusstes gewahrt werden mit unangenehmen Gefühlen einhergeht. In Anwendung dieses Konzepts wird der Aspekt der Inklusion diskutiert, der als Wunsch nach Integration von institutionellen Anteilen des Schattens verstanden wird. Weiters wird anhand dieser Annahme davon ausgegangen, dass es Anteile im Menschen gibt, die aus bestimmten Gründen zurückgehalten werden, unbewusst bleiben und dadurch vermehrt unentwickelt bzw. basal bleiben. Im Zusammenhang damit knüpfen die Autoren an das Konzept von C. G. Jung der vier Bewusstseinsfunktionen an. Dabei liegen Funktionen vor, die verstärkt ausgeprägt (superiore Funktionen) und andere wiederum unausgeprägt bzw. unterentwickelt (inferiore Funktionen) seien.

In den folgenden Abschnitten werden diese herausgearbeiteten Kernthemen nochmals ausführlicher anhand einzelner Aussagen in den Beiträgen und Kapiteln beschrieben. Dabei werden die jeweiligen Themenschwerpunkte nochmals im Hintergrund der zugehörigen Beiträge skizziert und der Bezug der Konzepte der Analytischen Psychologie herausgearbeitet.

4.2.1 Thema 1: Selbsterziehung und Reflexion des Pädagogen zur Optimierung pädagogischer Praxis

Das Thema der Selbsterziehung taucht in verschiedenen Beiträgen respektive Kapiteln auf und wird fast immer im Kontext einer Optimierung pädagogischer Praxis (Kategoriengruppe C) verwendet. Dieses Thema knüpft an Jungs Aussage an, die er in seinem Aufsatz mit dem Titel „der Begabte“ tätigt. Dort äußert er Ähnlichkeiten in der Wirkungsweise der Psychotherapie und der Erziehung, deren Wirkungsweise Jung weniger vom Wissen oder der richtigen Technik, sondern in erster Linie von der Persönlichkeit des Therapeuten bzw. Pädagogen abhängig macht.

In solchen Fällen kommt es dann unerbittlich an den Tag, daß (sic!) nicht das wirkt,

was der Erzieher mit dem Munde lehrt, sondern nur das, was er ist. (...) In der Psychotherapie haben wir erkannt, daß (sic!) in letzter Linie nicht Wissen und Technik, sondern die Persönlichkeit heilend wirkt, und gleicherweise ist es mit der Erziehung: sie setzt Selbst-erziehung (Anm. des V.) voraus (Jung 1946b,3, 130).

Doch was meint Jung mit „Selbst-Erziehung“ und inwiefern hat dies mit einer Konzeption von Erziehung zu tun, wie sie beispielsweise im Kapitel 3.5.2 beschrieben wurde? Sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen ist insofern von Relevanz, da viele der Autoren der analysierten Texte an Jungs Konzeption von Erziehung und dem Aspekt der Selbst-Erziehung anknüpfen respektive darauf Bezug nehmen (vgl. Semetsky, Ramey 2013, 63ff.; Main 2013, 81; Romanyschyn 2013, 96). Die Aussagen der Autoren richten sich deutlich nach den von Jung formulierten Konzeptionen von Erziehung und Selbst-Erziehung.

Folgt man dem Verständnis von Erziehung Brezinkas, der diese als eine Form des sozialen Handelns von mindestens zwei Personen sieht stattdessen durch ein hierarchisches Gefälle und bestimmte Intentionen (wünschenswerte Wirkungen) gekennzeichnet ist, so stellt sich die Frage, unter welchen Gesichtspunkte man bei einer Selbst-Erziehung überhaupt von einer *Erziehung* sprechen kann.

Jung selbst verstand unter Erziehung zunächst drei Formen, die er in seinem Vortrag „Die Bedeutung des Unbewussten für die individuelle Erziehung“ (Jung 1971a) darstellte: Erziehung *durch ein Beispiel*, *bewusste kollektive Erziehung* und die *individuelle Erziehung*. Für die erste Form, eine *Erziehung durch ein Beispiel*, beschrieb Jung einen unbewussten Ablauf des Kindes, welcher in einer Anpassungsleistung der kindlichen Persönlichkeit anhand der Persönlichkeiten der Eltern besteht. Dabei sieht Jung diese unbewussten Prozesse konstitutiv für die Erziehung des Kindes, würde die Erziehung doch durch „schlechte Beispiele“ erschwert werden.

„Dieser Faktor ist so bedeutend, daß auch die beste bewußte Erziehungsmethode gegebenenfalls durch ein schlechtes Beispiel vollständig verunmöglicht wird“ (Jung 1971a, 171).

Als zweite Form der Erziehung sieht Jung eine kollektive Erziehung, die er weniger auf eine Erziehung von Gruppen (Schule) bezieht, sondern diese durch bestimmte Regeln, Grundsätze oder Methoden strukturiert respektive bestimmt sieht. Man könnte sagen, dass diese Form der Erziehung dem Erziehungsverständnis Brezinkas am nächsten kommt, da auch hier Formen der Intentionen und wünschenswerter Wertvorstellungen einbezogen sind. Als problematischen Punkt bei dieser Form der Erziehung sieht Jung

den Aspekt der *Uniformität*, bei der eine bestimmte gesellschaftliche Anpassungsleistung der Individuen als Wirkung zu erwarten ist und auch positive gesellschaftliche Effekte hervorbringen kann, dies jedoch auch unter Umständen gegen bestimmte individuelle Bestrebungen gegenläufig sein kann. Aus diesem Grund warnt Jung, dass eine kollektive Erziehung zwar nützlich, jedoch „nicht zum alleinigen Prinzip erhoben werden (darf)“ (a.a.O., 173). In Anknüpfung am Problem der *Uniformität* führt Jung als mögliche Lösung die Methode der *individuellen Erziehung* an. Die dahinter liegende pädagogische Absicht sei „die Eigenart des Individuums herauszubilden“ (ebd.). Obwohl diese Form der Erziehung nochmals im Absatz des vierten Themenschwerpunktes behandelt wird, sei hier zunächst festgehalten, dass Jung weitläufig für eine Erziehung einsteht, welche die individuellen Bedürfnisse und Eigenschaften achtet und dabei die jeweilige Persönlichkeit des wirkenden Pädagogen unbewusst miterziehend wirkt. Wenn Jung also von Selbst-Erziehung spricht, so sieht er dies nicht als eine Form der Erziehung von Kindern, sondern als eine Auseinandersetzung des Pädagogen mit dem eigenen Handeln und der eigenen Persönlichkeit. Treffender wäre hier der Begriff der Bildung, sofern er auf die Persönlichkeitsentwicklung bezogen ist oder der Begriff der Reflexion, sofern er auf das eigene Handeln ausgerichtet ist, da der Begriff der Erziehung in Anknüpfung an Brezinkas Erziehungsbegriff auf eine Interaktion oder besondere Form sozialen Handelns gerichtet ist. Dass Erziehungsprozesse immer auch Wirkungen nach sich ziehen können, die nicht vom Erzieher beabsichtigt wurde, wird auch dem Erziehungsbegriff Brezinkas kritisch angemerkt (Koller 2010, 55).

Es zeigt sich, dass aus Sicht der Analytischen Psychologie die Persönlichkeit des Pädagogen ein wesentlicher Einflussfaktor für die Erziehung und das erzieherische Wirkung ist, da sich jenseits bewusster Intentionen des Pädagogen auch unbewusste Faktoren und unbewusste Aspekt der Persönlichkeit des Pädagogen eine Rolle spielen und den pädagogischen Prozess mitbeeinflussen.

Innerhalb des analysierten Materials werden die Gedanken Jungs zur Erziehung und zur pädagogischen Praxis und zum Einfluss der Persönlichkeit des Pädagogen immer wieder aufgegriffen und entscheidend ergänzt.

Mayes beispielsweise versteht unter der Selbst-Erziehung eine Reflexion des eigenen professionellen Handelns. In einem Kapitel seiner Monografie „Jung and Education“ (Mayes 2005, 95ff.) formuliert Mayes *fünf zentrale Säulen* eines Jungschen Zugangs zu pädagogischen Themen. Die *fünfte Säule* nimmt auf dem Aspekt der Reflexion von

als pädagogische Kernkompetenz Bezug und betrachtet diese als eine Schlüsselkomponente für professionelles Handeln von PädagogInnen. Mayes nimmt hier auf Jungs Aussagen zur Notwendigkeit einer Selbst-Erziehung des Pädagogen Bezug. So schreibt er: "For Jung, this 'self-education' consisted in what today is called 'teacher reflectivity'" (Mayes 1999; Zit. n. Mayes 2005, 115). Mayes nimmt in bislang vielen seiner Publikation auf das Konzept „archetypischer Reflexion“ Bezug. Auch in der Monografie, welche für die in dieser Arbeit ausgewertete Inhaltsanalyse herangezogen wurde, nimmt dieses Konzept eine zentrale Position ein, sucht er doch nach psychologischen, kulturellen und politischen Faktoren, die in einem ein Bild von gelungener oder guter pädagogischer Arbeit erzeugen (Mayes 2007, 110). Anhand einer Konzeption von Reflexivität differenziert Mayes zwischen biografischer Reflexion und archetypischer Reflexion. Mit dem Konzept biografischer Reflexion knüpft Mayes an die psychoanalytische Grundannahme „unbewusster biografischer Lebenszusammenhänge“ (Datler, Stephenson 1999, 87) an und versteht unter diesem Form der Reflexion eine Auseinandersetzung mit den Werten, Wunden, Fähigkeiten und biografischen Erfahrungen, die einen dazu bewegt haben, sich für einen pädagogischen Beruf zu entscheiden.

"A prospective teacher reflects on issues that revolve around such topics as the following: What personal needs, wounds, hopes, abilities, and fears played into my decision to become a teacher? How are these dynamics and needs getting addressed and expressed in my classroom? Are they changing as I develop as a teacher?" (Mayes 2007, 110).

Es zeigt sich, dass Mayes die Reflexion der pädagogischen Handlung um den Aspekt der biografischen Gewordenheit erweitert. Für Mayes ist es wesentlich, dass Pädagogen sich mit diesen Fragen und Aspekten der eigenen Biografie auseinandersetzen, um auftauchende Gefühle und Dynamiken besser verstehen zu können (a.a.O., 111). In Anknüpfung an das Konzept des kollektiven Unbewussten erweitert Mayes diese Form der Reflexion um eine archetypische Dimension. Unter archetypischer Reflexion versteht Mayes:

"This consists in introspection and journaling, dyadic work, and group processes in terms of archetypal symbols, narratives, and figures about one's role as a teacher fits into the larger narrative of one's life" (Mayes 2017, 60).

Während er anhand des Konzepts biografischer Reflexion von der Annahme unbewusster biografischer Lebenszusammenhänge ausgeht, knüpft das Konzept der archetypischen Reflexion an die Grundannahme an, nach der pädagogische

Beziehung und Konstellation einer archetypischen Natur zugrunde liegen. Diesbezüglich würden pädagogische Beziehungen auf archetypische Muster Bezug nehmen. Diese Muster werden vermehrt in Form verschiedener Bilder, Narrationen, Figuren und Symbole dargestellt, die bei Betrachtung oftmals als *pädagogisch* charakterisiert werden. Ein Nachdenken über die eigene pädagogische Rolle kann daher einerseits anhand biografischer Erlebnisse andererseits aber auch über archetypische Figuren, Symbole und Narrationen erfolgen, denen man das Attribut *pädagogisch* zuschreiben würde.

Andere Autoren verstehen unter dem Begriff der Selbst-Erziehung weniger eine Form der Reflexion, sondern vielmehr einen Verweis auf das von Jung formulierte Konzept der Individuation. Individuation, also jener Prozess der Einzelwerdung des Menschen, bei dem er zu dem wird, der er eigentlich ist, wird durch den Prozess der Selbst-Erziehung gekennzeichnet, in dem unbewusste und bewusste Formen der Lebenserfahrungen integriert werden (Semetsky, Ramey 2013, 63). Weiters schreiben die Autoren:

“Self-knowledge remains a dispensable basis of self-education and emphasized an indirect method for attaining such inner self-knowledge by means, of its symbolic mediation in the analytic process” (a.a.O., 63f.).

Dabei verweisen diese auf ein Wissen über das Selbst als Basis einer Selbst-Erziehung. Als Möglichkeit des indirekten Erlangens von Wissen über das Selbst sehen sie Zuschreibungen von Bedeutung, bei denen es zu einem symbolischen Austausch innerhalb des eigenen analytischen Prozesses kommt. Dies bedeutet, dass Pädagogen selbsterziehend wirken, wenn sie sich mit den eigenen Tendenzen der Bedeutungszuschreibung auseinandersetzen, um so die Möglichkeit verfolgen „jemand anderes“ zu werden.

“It is through a developing symbolic dialogue with such ‘partner’ implicit in the archetypal dynamics (...) and we can perceive its so far imperceptible ‘voice’- that we can achieve a certain level of self-knowledge crucial for self-education and for ultimately becoming other” (Semetsky, Ramey 2013, 69).

In dem Beitrag von Shiho Main (2013) wird das Thema der Selbst-Erziehung nochmals von einer anderen Perspektive beleuchtet. Wurde das Konzept der Individuation ursprünglich für Entwicklungsaufgaben der zweiten Lebenshälfte konzipiert, so stellt sich Main in Anknüpfung an Autoren wie Neumann oder Fordham weiterhin die Frage, welche Aspekte der Individuation und Förderung in der „Anderen Hälfte“ (der Kindheit)

der Entwicklung ausgemacht werden können. In diesem Zusammenhang warnt sie davor, das Konzept der Selbst-Erziehung und der Beschäftigung mit Wissen über das Selbst auf die erste Hälfte der Entwicklung anzuwenden.

“The unsuitability of self-education for children, which we considered earlier as possibly due the dependence of the child’s psyche, may also be due to the tasks set on the first half of life. Inner adaptation through self-education may hinder the fulfilment of the tasks of outer adaptation in the first half of life” (Main 2013, 81).

Dabei betont sie, dass eine innere Anpassung durch Selbst-Erziehung sich womöglich hinderlich auf die Erfüllung früher Entwicklungsaufgaben auswirken könnte. Begründet sieht sie dies durch die Abhängigkeit der Psyche des Kindes von seinen Eltern oder primären Bezugspersonen, bei der sich erst durch Absolvieren früherer Entwicklungsaufgaben ein kohärentes Ich-Bewusstsein herausbildet (a.a.O., 80).

Zusammenfassend lässt sich daher sagen, dass anhand des ersten Themas das Konzept der Selbst-Erziehung als Aspekt der Aus- und Weiterbildung für Pädagogen diskutiert wird und eine Möglichkeit darstellt, eine Persönlichkeitsentwicklung beim Pädagogen anzuregen, die maßgeblichen Einfluss auf unbewusste pädagogische Prozesse habe. Diese unbewussten „pädagogischen“¹² Prozesse, die Jung als „Erziehung am Beispiel“ formuliert hat, nehmen einen ergänzenden Aspekt zu anderen Formen der Erziehung, des Unterrichtens oder durch pädagogische Handlungen anderer institutionell-organisatorischer Rahmenbedingungen ein. In weiterer Folge wird nun das zweite Thema diskutiert, welche bereits in Mayes Konzept der archetypischen Reflexion eingeflochten ist.

4.2.2 Thema 2: Erweiterung des Pädagogischen Settings/Beziehung um die Dimension eines kollektiven Unbewussten

Anhand des ersten Themas wurde ein Konzept erläutert, welches Mayes archetypische Reflexion nennt. Diesbezüglich geht Mayes davon aus, dass der pädagogischen Beziehung ein archetypisches Prinzip zugrunde liegt und daher auf bestimmte Muster des Erlebens und Verhaltens Bezug nimmt, denen man eine pädagogische Natur zusprechen kann. Hierbei formuliert Mayes in seinen 10 Säulen des Jungscher pädagogischer Implikationen diese Annahme als die erste Säule dieses

¹² Es lässt sich bislang nicht argumentativ begründen, weshalb diese Aktivitäten als *pädagogisch* verstanden werden

Ansatzes.

“By this he did not only mean that the teacher could help the student discover archetypal truths in the subject matter but also that ‘the teacher’ and ‘the student’ are themselves archetypal figures” (Mayes 2005, 95).

Demzufolge ist es nicht nur die Struktur der Beziehung, sondern vielmehr auch die Rolle des Lehrers/des Pädagogen und die Rolle des Schülers, die eine archetypische Dimension aufweist und somit auch in vielen Geschichten und Symbolen wiedergefunden werden kann. Weiters schreibt Mayes:

“The interaction between teacher and student is woven so deeply into the fabric of what it means to be a human being that it is impossible to conceive of the human situation without it” (ebd.).

Daran zeigt Mayes auf, dass sich pädagogische Archetypen auch in anderen menschlichen Situationen konstellieren lassen, denn diese Bilder seien eng mit der menschlichen Situation verwoben. Ohne gesellschaftliche Funktionen eines Lehrers zu erfüllen, glauben wir die Rolle des Lehrers beispielsweise auch in anderen Menschen erkennen zu können. Insbesondere sieht Mayes an diesem Beispiel eine Konstellation des „Archetypen des/der alten Weisen“ zu erkennen, der repräsentativ für eine personifizierte Symbolik des pädagogischen Archetyps sei (Mayes 2005, 96). Laut Jung sei es falsch bei Archetypen von einer 1-zu-1 Bedeutung auszugehen, vielmehr seien Archetypen in ihrer vollständigen Bedeutung niemals erfahrbar, sondern ließen sich ausschließlich in ihrer symbolischen Abbildung erfahren. Aus diesem Grund widmen sich einige der Beiträge einer weiteren Differenzierung pädagogischer Archetypen und versuchen den pädagogischen Kontext um eine archetypische Dimension zu erweitern. An zentraler Stelle sei hier der Beitrag von Bernie Neville (2013) zu nennen, der anhand der Göttersymbolik der griechischen Mythologie pädagogische Implikationen diskutiert. Neville geht davon aus, dass pädagogische Beziehungskonstellationen von ihrer archetypischen Dimension verschiedene Facetten und Implikationen aufweisen können, je nachdem welche Symbolik sich konstituiert. Dabei nimmt er insbesondere auf archetypische Konstellationen des Lehrer Bezug und beschreibt verschiedene Formen von Beziehungsmustern, die im Unterricht (im Kontext Schule) auftreten können. Neville greift diesbezüglich das griechische Götterpantheon auf und fokussiert sich auf sowohl positive als auch negative Aspekte dieser archetypischen Muster. So zeigt er etwa am Beispiel des Vaters der Götter „Zeus“, dass dieser als eine Repräsentation einer

Machtdimension verstanden werden kann. Sofern die Persönlichkeit des Pädagogen davon beeinflusst ist, macht der Pädagoge vermehrt von seiner „Macht“ Gebrauch, kann dabei jedoch auch für ein hohes Maß an Sicherheit und Ordnung sorgen. Im Gegensatz dazu versucht dieser die eigene Macht immer wieder unter Beweis zu stellen und straft jene, die seine Machtposition untergraben oder ihr nicht Folge leisten (a.a.O., 22). An einem weiteren Beispiel, nämlich das der Konstellation der Mutter „Demeter“, zeigt Neville auf, wie pädagogische Interventionen an der Vermittlung eines Gefühls von Sicherheit und Geborgenheit orientiert sind. Gleichzeitig übernehmen Pädagogen die Verantwortung für die Sicherheit ihrer Zöglinge und schützen sie vor allen übel. Im Zusammenhang damit betont Neville, dass diese Form des Schutzes auch die Gefahr beinhaltet, die Zöglinge nicht gut genug auf die „reale“ Welt vorzubereiten. Auch wird indirekt ein Aufwachsen der Zöglinge verhindert, um weiterhin für die Sicherheit sorgen zu können (Neville 2013, 24). Weitere Beispiele sollen an dieser Stelle ausbleiben. Es sei festgehalten, dass Neville versucht anhand amplifizierten Nachdenkens über archetypische Symbole weitere Erkenntnisse über Verhaltenskonstellationen von Pädagogen zubekommen und dabei immer auch die jeweilige Schattenseite (negativen Aspekte) eines jeden Archetyps zu beleuchten versucht. Das Thema des Schattens bekommt weiterhin Relevanz, wenn jene Beiträge beschrieben werden, die dem fünften Themenbereich zugeordnet wurden.

4.2.3 Thema 3: Kritik an einer Pädagogik der „bloßen Vermittlung“

Mayes führt in seinen 10 Säulen Jungscher pädagogischer Implikationen als zweiten Punkt den Aspekt an, dass Erziehung nicht auf technische Rationalität reduziert werden sollte. Dabei knüpft Mayes an Jungs Sicht an, dass Erziehung nicht ausschließlich auf eine Vermittlung bestimmter Wissensformen beschränkt sein sollte, sondern vielmehr den gesamten Menschen in seiner psychischen, emotionalen, politischen, kulturellen und ethischen Komplexität in den Blick nehmen sollte. Als Folge einer zu einseitigen Ausrichtung von Erziehung sieht Jung eine Fragmentierung bzw. Dissoziation der Gesellschaft.

„It cannot be the aim of education to turn out rationalists, materialists, specialists, technicians and others of the kind who, unconscious of their origins, are precipitated abruptly into the present and contribute to the disorientation and fragmentation of society“ (Frey-Rohm 1974, 174ff.; zit. n. Mayes 2017, 39).

Beispielhaft für die gesellschaftliche Verbreitung solcher Vermittlungsformen werden

verschiedenen Arten von Curricula herangezogen und untersucht, inwieweit diese mit den von Jung formulierten pädagogischen Werten einhergehen oder diesen widersprechen. Anhand des Curriculums der öffentlichen Schulen der USA wird aufgezeigt, dass diese inhaltlich meist mit einer Vermittlung funktionellen Wissens oder Fähigkeiten befasst sind – also Formen des Wissens und von Fähigkeiten, denen gesellschaftlicher Nutzen zugeschrieben wird. Inwieweit die Kinder von diesem Wissen oder diesen Fähigkeiten dann auch Gebrauch machen können, hängt jedoch von ihrer gesellschaftlichen Position ab. Mayes (2017) formuliert dieses wie folgt:

“Public schooling in the United States (...) has equally functioned to deliver varying levels and types of skills, information, and knowledge differentially to children depending upon their social positioning, their habitus” (a.a.O., 57).

Weiters schreibt Mayes, dass neben dem Aspekt gesellschaftlicher Dissoziation auch eine Objektifizierung der pädagogischen Akteure folgenhaft sein kann. Damit werden sowohl pädagogische Professionisten als auch Adressaten pädagogischen Handelns zu bloßen Instrumenten hinsichtlich der Vermittlung und Umsetzung gesellschaftlicher Werte. Eigene Subjektive pädagogische Werte oder der eigene subjektive Nutzen, den die Adressaten aus dem Gelernten ziehen, werden durch diese Objektifizierung erschwert.

“Teachers and students are decreasingly allowed to be living subjects in psychospiritually exciting engagement with each other through the medium of a cognitively rich and ethically relevant curriculum. Instead, teachers and students are being tragically transformed by the withering corporate touch of the state into objects” (Mayes 2017, 59).

Jenseits dieses erschwerten eigenen, subjektiven Nutzens der gelernten Inhalte wird laut Mayes vermehrt der Versuch unternommen, eine technische und innovative Vorherrschaft Amerikas weiterhin zu sichern, respektive diese in bestimmten Fachbereichen zu erlangen.

“As the authors of that document declared, ‘the basic purposes of schooling’ must relate to the overarching goal of reestablishing America’s ‘once unchallenged preeminence in commerce, industry, science, and technological innovation’” (Mayes 2005, 98).

Mayes bezeichnet diese Form der Pädagogik auch als ein Training im Dienst des Zeichens (i. O. „Training in the service of the sign“), wobei er diesbezüglich auf Jungs definitorische Unterscheidung des Symbols vom Zeichen Bezug nimmt. In seiner Definition des Begriffs „Symbol“ geht Jung in Abgrenzung ebenfalls auf die Begriffe

Zeichen, Semiotik und Allegorie ein.

„Der Begriff eines S. ist in meiner Auffassung streng unterschieden von dem Begriff eines bloßen Zeichens. Z.B. der alte Gebrauch, beim Verkaufe eines Grundstückes ein Stück Rasen zu überreichen, läßt sich vulgär als ‚symbolisch‘ bezeichnen, ist aber seiner Natur nach durchaus semiotisch. Das Stück Rasen ist ein Zeichen, gesetzt für das ganze Grundstück. Das S. dagegen setzt immer voraus, daß der gewählte Ausdruck die bestmögliche Bezeichnung oder Formel für einen relativ unbekannten, jedoch als vorhanden erkannten oder geforderten Tatbestand sei“ (Jung 1972d,3, 176).

Jung nach ist das Zeichen Ausdruck einer eins-zu-eins Repräsentation. Diese Repräsentation, welche durch das Zeichen bestimmt ist, wird als bekannt vorausgesetzt und dient einer vereinfachten Form der Kommunikation. Der Austausch, der auf ein bestimmtes Zeichen Bezug nimmt, wird Jung nach als semiotisch bezeichnet. Bei einem Symbol hingegen ist die Repräsentation unbekannt, aber dennoch vorhanden. Es ist daher zunächst keine eins-zu-eins Bestimmung vorhanden. Eine Zurückführung eines wirkenden Zusammenhangs, wie sie etwa, Jung nach, innerhalb der psychologischen Deutung vorgenommen wird, sei eher auf der *Semiotik* aufbauend. Diese sei Ausdruck eines *Zeichens* oder *Symptoms*, da implizit von einer eins-zu-eins Repräsentation ausgegangen wird. In der Arbeit mit Symbolen sei eine solche Zuordnung nicht unmittelbar bestimmbar, da die Art des Symbols für mehrere Entsprechungen Gültigkeit beanspruchen kann (a.a.O., 163). Diesbezüglich schreibt Jung:

„Ein S., das seine symbolische Natur aufdringlich dartut, braucht noch kein *lebendiges S.* (Anm. d. V.) zu sein. Lebendig heißt ein S. aber nur dann, wenn es ein best- und höchstmöglicher Ausdruck des Geahnten und noch nicht Gewußten auf für den Betrachtenden ist“ (a.a.O., 179).

Symbole, bekommen laut Jung das Attribut „lebendig“ zugeschrieben, sofern diese auf unbewusste Inhalte Bezug nehmen bzw. eine Dynamik zwischen dem Austauschprozess des Unbewussten und des Bewusstseins anregen. Gerade Symbole, die sehr allgemein gehalten werden, regen einen möglichst großen Teil unbewusster Inhalte an (ebd.). In Anknüpfung daran ergibt die Folgefrage: Welche pädagogischen Implikationen zieht Mayes aus dem Konzept des Symbols?

Wie bereits eingangs erwähnt, bezeichnet Mayes gegenwärtige pädagogische Praktiken, wie sie beispielsweise in amerikanischen Schulen Anwendung finden, als ein „Training in the Service of the Sign“. Diese Bezeichnung bringt zweierlei Aspekt

zum Vorschein. Erstens wird diese Form der Pädagogik als Training bezeichnet. Unter Training kann ein Hinarbeiten auf ein bestimmtes Ziel verstanden werden, bei dem bestimmte Praktiken möglichst umfassend eingeübt werden, um auf bestimmte Situationen adäquat reagieren zu können. Eine Pädagogik, die als Training bezeichnet wird, lässt kaum Spielraum für die subjektive Anwendung gelernter Inhalte, sondern sieht sich in der Aufgabe, ein möglichst effizientes Erlernen von Verhaltensweisen, Kompetenzen und Wissen zu ermöglichen. Zweitens zeigt sich ein Bezug auf das Konzept des Zeichens (Sign). Der Definition von Jung folgend, an die Mayes auch anknüpft, werden Zeichen verwendet, um ein Eintrainieren möglichst effizient zu gestalten. Zeichen bieten jedoch immer eine vorprogrammierte Bedeutung, die auf eine eins-zu-eins Entsprechung hinweist, weshalb sie auch wenig Spielraum für eine subjektive Interpretation und Anwendung geben.

“Subjectivity is forbidden in the world of the signs, for subjectivity is what signs are meant to keep in check, even eliminate. Indeed, in the world of signs, anything else *but* (Anm. d. V.) signs are in-*sign*-ificant (Anm. d. V.). Signs are the official motto on the kingdom of Nothing-But, where everything is either A or not A, B or not B, C or not C. The problem, of course, is that life is rarely like that” (Mayes 2017, 83).

Eine Pädagogik, die an der bloßen Verwendung von Zeichen orientiert ist, lässt keine Subjektivität zu, da das „(Ein-)lernen“ der Bedeutung dieser Zeichen Mittel für die Vermittlung des pädagogischen Gegenstands sei. Diese Vermittlung könne laut Mayes jedoch nicht repräsentativ für das Leben selbst sein, da für verschiedene Aspekte des Lebens mehrer Wege und Lösungsmöglichkeiten Gültigkeit beanspruchen können. Daher ist diese Form bestimmt durch ein „Schwarz-Weiß-Denken“, nach der die Lösungsmöglichkeiten für natürliche Herausforderungen und Probleme entweder als richtig *oder* als falsch eingestuft werden. Daran anknüpfend betont Mayes, dass die Einführung standardisierter Tests, die Verwendung eines Notensystems und die mechanische Ausführung eines offiziellen Curriculums Ausdruck dieser Pädagogik sei (a.a.O., 86). Während Mayes diese Form der Pädagogik problematisiert, betont er trotz der Kritik, dass diese auch einen gewissen Nutzen mit sich bringe, da diese Form stets praktischen Nutzen enthalte. Ein Betrachtung ethischer Werte bleibe jedoch im Vergleich dazu aus (a.a.O., 81f.). Mayes fügt auch hinzu, dass er nicht beabsichtigt Unterrichtsgegenstände abzuschaffen, die auf bestimmte Zeichen (Mathematik) Bezug nehmen. Vielmehr kritisiert er eine zu einseitige Ausrichtung der pädagogischen Praxis, und plädiert für eine Integration neuer Aspekte und Blickwinkel auf den Wahrheitsgehalt pädagogischer Gegenstände (a.a.O., 89).

Dieser Pädagogik stellt Mayes eine andere Form gegenüber, die er als eine Erziehung im Geiste des Symbols bezeichnet (i. O. „Education in the Spirit of the Symbol“). Hierzu schreibt Mayes:

„In truly educative processes, the teacher is key in deciding not only what the curriculum will contain but also (...) *how the curriculum will contain* his students in the classroom as a nurturing ‘holding environment’” (a.a.O., 88).

Mayes betrachtete Erziehungsprozesse als „wirklich“, wenn der pädagogische Gegenstand und das Thema zwar trotzdem durch ein Curriculum vorgegeben, die Entscheidungen über den konkreten Lehrinhalt jedoch vom Lehrer oder Pädagogen selbst getroffen werden. Außerdem setzt Mayes das curriculare Umfeld mit ähnlichen Funktionen gleich, die von Winnicott (1989) als mütterliche Eigenschaften einer “Good-enough-mother” beschrieben wurden. Eine Erziehung im Geist des Symbols sieht sich in der Lage einen Lehr-/Lerninhalt aus mehreren Perspektiven zu betrachten, ohne eine der Perspektiven als einzig relevante „Wahrheit“ zu betrachten. Insbesondere findet diesbezüglich eine Verschiebung innerhalb der pädagogischen Werte statt, da vielmehr der Fokus auf den emotionalen Gehalt oder die emotionale Resonanz plausibler Erklärungsversuche ausgerichtet ist und der Anspruch vorliegt, den Schülern zu dem Weg der bereits gekannten Wahrheit zu verhelfen. Die Möglichkeit, dass Interpretationen des Gegenstands offengehalten werden, erzeugt, so Mayes, eine bedeutungsvolle Narrative für die jeweiligen Schüler oder Zöglinge.

“Training in the service of the sign, in its rigidity and anonymity, is antinarrative. Education in the spirit of the symbol, in its ability to see a topic from many perspectives, its subtle ability to change to fit shifting emotional needs and tones in the classroom, and its focus upon individual interpretation, promotes the creation of a rich narrative in the student” (Mayes 2017, 88).

Mayes sieht diese Form der Pädagogik sowohl auf wissenschaftsbasierte Fächer (Physik, Mathematik) als auch auf künstlerische Fächer anwendbar, da er für beide Themenbereiche „Kreativität“ als einen wesentlichen Kernaspekt betrachtet. Kreativität ist für Mayes eine symbolische Funktion, nach der verschiedene Möglichkeiten in Betracht gezogen werden können Probleme zu lösen und daher gegensätzliche Entscheidungsoptionen akzeptiert werden ohne diese als *falsch* zu bewerten und als nicht relevant auszuschließen (a.a.O., 89f.).

In einem anderen Beitrag „the Symbol as a Teacher“ (Dobson 2008) übt Dobson so wie auch Mayes Kritik an einer gegenwärtigen Pädagogik der Vermittlung von Wahrheit. Wie auch Mayes kritisiert Dobson dabei pädagogischen Werte, bei denen

der Fokus auf einer Nutzung von Standardisierungen, Wettbewerbe und einer Meritokratie zum Schutz gesellschaftlicher Interessen gerichtet ist.

„Industry, commerce and an entrepreneurial culture continue to increase the pressure for education to justify itself through relevance to their values, such as standardization, competition, meritocracy and the protection of self-interest” (O’Sullivan 2002; Zit. n. Dobson 2008, 149).

In Anknüpfung an Mayes Position und seiner Konzeption einer archetypischen Reflexion stellt Dobson die Überlegung an, dass diese Reflexionstätigkeit nützlich für die Methode einer bestimmten Form des Lernens sei, welche er „transformatives Lernen“ nennt. Durch Nutzung archetypischer Bilder und Figuren lassen sich Lernprozesse anregen, die nicht nur auf eine Aneignung bloßen Wissen ausgelegt seien, sondern die Möglichkeit beinhalten weitreichende Veränderungen zu erreichen. Diese Methode des transformativen Lernens beschreibt Dobson anhand von vier Schritten. *Erstens*: „Creation“ bezeichnet den Kontakt, die Interaktion mit einem Symbol und ein persönliches Gefühl der Relevanz auf Seiten des Schülers. *Zweitens*: Der Schritt „der Reflexion“ (Reflection) bezeichnet ein intellektuelles „Grübeln“ über die persönliche Relevanz oder die archetypische Bedeutung eines Symbols und das bewusste Analysieren der darin enthaltenden Bedeutung. Das *dritte* Element, „die Integration“, umschreibt den Prozess, bei dem ein höheres Maß an Bewusstheit einen differenzierten Blick auf bewusste Einstellungen ermöglichen und einen integrativen und erweiterten Umgang zugänglich machen. Im *vierten* Element, „der Aktion“, werden diese bewussten und integrierten Einstellungen in den alltäglichen Verhalten vermehrt auftauchen und liefern damit neuere Perspektiven. Diese vier Elemente werden im originalen Text von Dobson wie folgt formuliert:

- “1. Creation: the formation of, apprehension of, or interaction with symbols felt to be personally relevant to the student.
2. Reflection: intellectual rumination upon the personal and archetypal meanings of the symbols and conscious analysis of previously incorporated attitudes
3. Integration: the emergence of a more expansive, integrated, and differentiated conscious attitude.
4. Action: the taking of action in the midst of daily life that enacts this renewed perspective” (Dobson 2008, 156).

Die ersten zwei Elemente beschreiben Prozesse, welche sich laut Dobson leicht in einer Klasse (Schule) anwenden lassen, während die letzten beiden Elemente ein

hohes Maß an Selbstverantwortung bezüglich des Lernens voraussetzen (ebd.). Diese vier Elemente laufen nur in seltensten Fällen linear ab, vielmehr treten zwischenzeitlich viele Pausen, Rückschritte und Wiederholungen auf (ebd.) Innerhalb der Position von Dobson, bekommt das Symbol eine zentrale Position zugeschrieben. Dies zeigt sich nicht zuletzt dadurch, dass Dobson weniger auf der Suche nach bestimmten Kompetenzen oder Haltung des Pädagogen zu sein scheint, sondern vielmehr Prozesse beschreibt, wie Lernprozesse ablaufen können, denen man *erzieherische* Wirkungen zusprechen könnte, da sie auf eine Veränderung innerpsychischer Dispositionen abzielen.

4.2.4 Thema 4: Einsatz kreativer Methoden und Nutzen der Methode der aktiven Imagination

Im vorherigen Themenbereich wurde auf die von Mayes beschriebene pädagogische Haltung eingegangen, die er „Education in the Spirit of the Sign“ nennt. Neben dieser Haltung ließen sich im analysierten Material auch Beiträge finden, welche sich auf konkrete Methoden der Unterrichtsgestaltung fokussierten, welche man ebenfalls als Methoden bezeichnen könnte, die im Dienst einer Education in the Spirit of the Sign stehen. Dabei wurde von den Autoren konkret herausgearbeitet, welche Wirkung sie durch die Verwendung dieser Methoden zu erzielen versuchen respektive auf welche zentralen Gedanken und Konzepte der Analytischen Psychologie nach C. G. Jung diese aufbauen.

Guggenbühl führt in seinem Beitrag eine Methode zur Unterrichtsgestaltung an, bei der er Geschichten verwendet, die sich mythodramatischer Inhalten bedienen respektive auf deren Thematisierung ausgelegt sind.

„The core of mythodrama is the idea that our attitudes and motivation are influenced by myths. This term is used to point out that many generally accepted thinking patterns and explanations originate in modern myths. They function as the base of a certain society. Myths are defined as the distinct stories which emerge in societies in order to explain mysteries, problems, fears and threats. We learn on myths when we are existentially challenged and in need of answers. They help us make decisions and give us an orientation“ (Guggenbühl 2008, 70f.).

Die Verwendung von Mythodramen baut auf der Annahme auf, dass ein Großteil des Verhaltens, der Einstellung und Motivationen durch Mythen beeinflusst werden. Der Aspekt der Dramatik kennzeichnet die in ursprünglichen und modernen Mythen

enthaltene, generell akzeptierte Denkmuster. Diesbezüglich definiert Guggenbühl Mythen als Verdeutlichung von Geschichten, die sich in gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen wiederfinden lassen und allgemeine Geheimnisse, Probleme, Ängste und Bedrohungen widerspiegeln können. Guggenbühl nach bieten Mythen dann einen Lernaspekt, wenn Menschen sich existenziell herausgefordert fühlen oder vor existenziellen Problemen stehen, um bestimmte Entscheidungen und Orientierungsmöglichkeiten davon ableiten zu können. Um mythodramatische Geschichten im Unterricht verwenden bzw. diese Geschichte als nützlichen pädagogischen Gegenstand einbringen zu können, sollten sie zumindest zwei Faktoren beinhalten: *Erstens* sollte die Geschichte das Problem oder die Situation der Gruppe widerspiegeln, um eine problem- oder situationsbezogene Diskussion zu erzeugen, bestimmte Emotionen anzuregen und letztendlich das geheime Glaubenssystem auftauchen zu lassen (a.a.O., 72). *Zweitens* sollte die Geschichte bestimmte Qualitätsansprüche erfüllen. So sollte sie *keine* bestimmte moralische, politische oder pädagogische Botschaft enthalten, da diesbezüglich die Gefahr bestehen könnte, dass die Schüler in eine „Fügsamkeitsfalle“ verfallen könnten und auf gesellschaftlich erwartbare Antwortmuster oder gesellschaftlich antizipierte Lösungsmuster zurückgreifen könnten (Guggenbühl 2008, 72). Guggenbühl führt weiterhin aus, dass die Geschichten nicht bis zum Ende gehört werden sollten, um eine möglichst freie Anregung der Imagination zu ermöglichen. Noch vor dem möglichen Höhepunkt innerhalb der Geschichte werden die Schüler angeregt sich zu überlegen, wie die Geschichte weitergehen könnte, ohne diese Überlegungen durch ein Verraten des tatsächlichen weiteren Inhalts aufzulösen.

Jones greift in ihrem Beitrag weitere Aspekte des Einsatzes von Geschichten auf. Sie argumentiert, dass eine Geschichte nicht nur andere Möglichkeiten bieten auf Probleme und Herausforderungen reagieren zu können, sondern vermitteln darüber hinaus Sprach- und Zuhörkompetenzen, ein erweitertes Vermögen der inhaltlichen Ausgestaltung von Geschichten durch Anregen von Kreativität und der Vorstellungskraft, erweiterte Lesekompetenzen und ein Vermögen eines Umgangs mit existentiellen Themen wie Zurückweisung, Tod und Formen der Gefahr und Bedrohung (Jones 2008, 86).

“Activities involving fairytales can promote spoken language competence, knowledge about language, language through story-drama, oral communication skills such as a sense of audience and active listening, knowledge of story structure, holding visual images in the mind, creativity in writing, and reading fluency” (ebd.).

Jones greift diesbezüglich Jungs Aussage auf, dass Märchen und Mythen Inhalte des kollektiven Unbewussten in einer „reinen Form“ thematisieren, weshalb Menschen aufgrund ihrer eigenen Inhalte des kollektiven Unbewussten reagieren. Dabei kritisiert Jones ebenso, dass in Jungs Publikationen kaum Bezüge auf die kindliche Entwicklung genommen wird. Vielmehr würden Kinder dort als „Behälter romantischer Sehnsüchte der Erwachsenen“ dienen (a.a.O., 89). Zusätzlich führt Jones an, dass die pädagogische Wirkung nicht ausschließlich vom Inhalt der Geschichten abhängig ist, sondern auch durch die Art des Erzählens zum Tragen kommt. Das Erzählen von Geschichten versteht Jones als Vermittlungsfunktion (i.O. „serving function“) moralischer Anweisungen, bei dem sich Konsens über geteilte Einschätzungen bilden und diesbezüglich auch ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt werden kann.

“Storytelling is often viewed as serving functions such as moral instruction, building a consensus through shared evaluations, and fostering a sense of community or *communitas*, which implies comradeship and communion” (a.a.O., 96).

Jones stellt heraus, dass sich persönliche Geschichten konstituieren, indem Erfahrungen rekonstruiert respektive revidiert und in Beziehung zu sich selbst oder zu anderen gesetzt werden. Die Geschichten können daher diese Konstitution persönlicher Geschichten auf drei Weisen anregen: *Erstens*, wenn Geschichten um einen herum gehört werden, wenn zwei Personen miteinander kommunizieren, *zweitens*, wenn man Geschichten über sich selbst hört, wenn andere Geschichten die Person thematisieren oder enthalten und *drittens*, und an diesen Punkt knüpft Jones inhaltlich an, wenn Personen die Geschichten als „Neben-Erzähler“ (i. O. co-narrator) miterzählen und mitgestalten können (Jones 2008, 88). Dieses Konzept einer narrativen Konstruktion der eigenen Persönlichkeit steht laut Jones in einem engen Zusammenhang mit den Jungschen Konzepten des Ich-Komplex und der Persona (ebd.), wirken doch bestimmte Erfahrungswerte konstitutiv für die Gestaltung von Inhalten, die auf das Ich bezogenen sind und außerdem auf die Ausgestaltung eines Erscheinungsbildes auf die äußere Umwelt (Persona). Beide Eigenschaften der Persönlichkeit werden als relevante Schritte des Vorgangs der psychischen Entwicklung (Individuation) betrachtet (Main 2013, 80).

Während Jones und Guggenbühl den Inhalt ihrer Publikation auf die Wirkung gehörter Geschichten, Märchen und Mythen ausrichten, widmet sich Sonik (2008) dem Thema des *kreativen Schreibens*. Innerhalb einer „Pädagogik des kreativen Schreibens“ zeigt sich ein zentrales Paradox. Sofern man davon ausgeht, dass dieser Methode basale

Techniken der Anwendung zugrunde liegen, so sei laut Sonik kennzeichnend, dass kreatives Schreiben nicht vorausgedacht werden kann (a.a.O., 101). Vielmehr würden sich Versuche abzeichnen, den Aspekt der „Kreativität“ unterzuordnen und sich darauf zu fokussieren, den Schülern Techniken und Werkzeuge zum Verfassen von Texten zu lehren. Das Ziel dieser Methode liege jedoch vielmehr in der Selbstexpression, welche als Ausdruck und Folge der inneren Welt des Verfassers verstanden wird (a.a.O., 101f.). Wirkungen, die durch Einsatz dieser Methode angestrebt werden, beschreibt Sonik anhand verschiedener Konzepte, die sie innerhalb der Fachliteratur der Analytischen Psychologie als Kernaspekte der Individuation betrachtet. Als erste Wirkung nimmt Sonik auf das Ich Bezug und beschreibt, dass eine Stärkung des Ich eine wichtige Aufgabe der Individuation ist und diese durch eine erhöhte Bewusstheit unbewusster Inhalte erreicht werden kann (a.a.O., 103). Als das Ich werden jene Gedanken und Eigenschaften verstanden, welche die jeweilige Person auf ihre eigene Person bezieht, also der Teil von sich selbst, mit dem das Ich identifiziert ist (ebd.). Ich-Stärke wird, Sonik nach, durch das Aufdecken von Fakten und Perspektiven erreicht. Diesbezüglich schreibt die Autorin:

“Ego strength grows as student writers uncover facts and perspectives of which they were previously unaware. As it increases, writers will find a more fluid connection forms with the unconscious, and as this occurs, the greater access they will have to the larger unexplored dimensions of the psyche” (Sonik 2008, 103).

Dabei nimmt sie hinsichtlich ihrer Bezeichnung einer flüssigen Verbindung (i. O. fluid connection) auf jenen Aspekt Bezug, den Jung als eines seiner therapeutischen Ziele herausarbeitet hat, nämlich das Ziel einen Zustand zu erreichen, bei dem das Gegenüber anfängt mit seiner Persönlichkeit zu experimentieren, sie als formbar zu erleben, bei der Eigenschaften und Gegebenheiten nicht für immer starr verharren müssen, sondern „flüssig“ und veränderbar erscheinen (Jung 1931a,5, 57). Diesen “flüssigen Zustand” zu erreichen sei durch Bewusstheit möglich. Eine rigide Ich Position würde, laut Sonik, die Möglichkeiten des kreativen Schreibens verhindern (Sonik 2008, 104).

Eine weitere zentrale Aufgabe innerhalb des Individuationsprozess ist die Etablierung verschiedener Personae, bei der das Subjekt in einen Kompromiss mit der Sozietät eingeht und bestimmte Persönlichkeitsanteile „hervor zeigt“ und andere verbirgt. Dabei zeigt sich die Persona nicht nur im Verhalten des Individuums, sondern auch in der Art und Weise wie das Individuum sich versucht der Außenwelt zu präsentieren (Art des

Kleidens, des Sprechens und der Körpersprache) (a.a.O., 105). Sonik beschreibt, dass anhand des kreativen Schreibens, die Personae auf ihre Tauglichkeit, Nützlichkeit oder hinsichtlich der Folgen für den Charakter erforscht werden können. Auch können diese auf ihre Möglichkeiten, Freiheiten auszuleben respektive ihrer Funktionalität oder Dysfunktionalität erkundet werden (ebd.). Werden dysfunktionale Personae ausgebildet oder wird die Bildung neuer Personae durch einen zu starren Ich-Komplex verhindert, so würden innere Konflikte zwischen dem inneren Bedürfnis der Anpassung an die Umwelt und dem gleichzeitigen Schutz vor dem bewussten gewahrt werden unbewusster bedrohlicher Inhalte bestehen. Damit wären gesellschaftlich *unangepasste* Verhaltensformen die Folge, welche gleichzeitig aus der Reaktion der Umwelt darauf unter gewissen Umständen zu unangenehmen Gefühlen führen würden (ebd.).

Weiters geht Sonik noch auf weitere Konzepte und ihre mögliche Förderung innerhalb des kreativen Schreibens ein. Dies soll hier jedoch nicht weiter skizziert werden. Wohl aber nimmt die Autorin nochmals auf die anfangs formulierte Problematik Bezug, der nach es beim Kreativen kaum möglich ist, den Schülern eine basale Technik beizubringen, da dies gegen die Prinzipien des kreativen Schreibens sprechen würde. Trotzdem beschreibt Sonik die Nutzung einer Technik, bei der sie sich an der von Jung formulierten Methode der „aktiven Imagination“ orientiert. Ihr Verständnis dieser Methode beschreibt Sonik wie folgt: „Active imagination is a technique that necessitates the interaction of an analysand's ego consciousness and the unconscious“ (Sonik 2008, 118). Diesbezüglich führt Sonik eines der Grundprinzipien dieser Methode an, nämlich der Versuch der Herstellung einer Interaktion des Ich-Bewusstseins und dem Unbewussten. Ein Einblick über das methodische Vorgehen bleibt jedoch aus. Dorst und Vogel (2014) beschreiben die Methoden der aktiven Imagination als eine „freie Imaginationsform, eine Weise der intensiven Auseinandersetzung mit inneren Bildern“ (a.a.O., 9). Dahingehend schreiben die Autoren:

„Es geht also darum, Bilder aus dem Unbewussten aufsteigen zu lassen als ein quasi paradoxes Tun im Nicht-Tun. Die Grundhaltung ist verwandt mit vielen meditativen Verfahren, hat aber auch etwas spezifisch Eigenes in der Verbindung einer passiv beobachtenden Haltung und dem aktiven Eingehen und In-Kontakt-Treten mit den auftauchenden Gestalten und Symbolen“ (a.a.O., 10).

Im Unterschied zur freien Assoziation, bei der ein jeweiliges Reizwort einen Assoziationskomplex anspricht und Assoziationen aus diesem Komplex hervorbringt,

wird die Methode der aktiven Imagination als ein inneres Hervorbringen von Figuren, Symbolen verstanden, die ohne ein Reizwort erfolgen kann und bei der auch ein „inneres Formen“ oder Umgestalten der inneren Bilder erwünscht ist. Die Methode der aktiven Imagination ermöglicht gerade für das kreative Schreiben eine Übung, um eine „vertrauensvolle Beziehung zum Unbewussten entwickeln zu können“ (Sonik 2008, 118). Dabei kann darüber hinaus ein Fokussieren und Verändern innerer Bilder erlernt werden, um diese Bilder durch kreatives Schreiben in Worte zu überführen.

Abschließend soll nochmals auf den Beitrag von Guggenbühl eingegangen werden, da man in diesem eine Auseinandersetzung mit den Konzepten von „Education“ und „Imagination“ findet. Guggenbühl stellt sich die Frage, ob sich die Begriffe „Education“ und „Imagination“ grundlegend widersprechen. Dabei ergründet er die Wurzeln des Begriffs „Education“, die er wie folgt beschreibt:

“Education’s aim is to help children to acquire knowledge and competences. As teachers it is our duty to train the children to read, write and introduce them into traditions of our culture. Teachers need to convey to their students the *basic skills*, which are needed to survive and be successful in our society. Without education children would be helpless, disorientated and dependable. Schools inculcate children so they will develop into self-reliant, confident and capable men and women. As educators we try to help the next generation, so they can integrate into society and live a happy and fulfilled life” (Guggenbühl 2008, 73).

Guggenbühl geht bei seinem Begriff „Education“ von einer Vermittlung von Wissen und Kompetenzen aus. Dabei kommt Pädagogen die Aufgabe zu, die nächste Generation auf die Gesellschaft vorzubereiten, indem ihnen basale Grundkenntnisse und kulturelle Traditionen beigebracht werden. Diesbezüglich geht Guggenbühl von einer „Schulbildung“ aus, der nach es das Ziel sei, die nächste Generation in die Gesellschaft bestmöglich zu integrieren. Daran anknüpfend betont Guggenbühl, dass die gängige Auffassung bestehe, dass der Einfluss von Imaginationen und Phantasien gefährliches Verhalten zur Folge haben kann. Hierzu schreibt Guggenbühl: „If we allow students to dream up their life by themselves, they might come up with ‘drugs, sex and rock’n’ roll’“ (ebd.). Diesbezüglich besteht die Auffassung, dass Schüler viel mehr von ihren eigenen Vorstellungen und Phantasien geschützt werden sollten, da deren Ausleben selbstzerstörerische Verhaltensweisen nach sich ziehen würden. Bildung in dieser Konzeption sei einzig eine Tradierung von Wissen und Kultur, bei der die ältere Generation ihr Wissen und ihre Erfahrungen an die jüngere Generation weitergibt. Anhand der Auffassung von Schulbildung, dass diese vorbereitend auf das spätere

Leben sein soll, ergeben sich weitere Aspekte wie etwa eine Objektivierung des Grundwissen oder der Grundkompetenzen und der gleichzeitige Anspruch, bestimmte Qualifikationsstandards einzuführen (a.a.O., 74).

Dieser Auffassung liegen entscheidende Aspekte zugrunde, welche dem Konzept der „Imagination“, wie es innerhalb dieses Kapitels beschrieben wurde, widersprechen. Denn so objektivierend und kontrollierend der Anspruch an Bildung ist, desto gegenläufiger wäre der pädagogische Nutzen einer imaginativen Bildung, da diese „störende“ und unkontrollierbare Elemente hervorbringt (a.a.O., 80). Insbesondere die Identifikation mit dem Archetype des „unschuldigen Kindes“ liegt ein Verständnis nah, dass bestimmte Phantasien und Imaginationen als gefährlich und störend erlebt werden. Guggenbühl argumentiert, dass in der derzeitigen Schulsituation bestimmte Mechanismen (Benotung, standardisierte Tests) vorliegen, diese Imaginationen zu verhindern. Er warnt davor, dass gegenwärtige pädagogische Maßnahmen die Imaginationsfähigkeit einschränken und plädiert für einen pädagogischen Raum, in dem Imaginationen ermöglicht werden können (Guggenbühl 2008, 81). Dabei spricht sich Guggenbühl jedoch nicht gegen die Verwendung curricularer Bildungsaspekte aus, verweist jedoch auf entscheidende Widersprüche dieser pädagogischen Positionen.

4.2.5 Thema 5: Konfrontation und Umgang mit Anteilen des Schattens in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten

Ein weiteres Thema, mit denen sich einige der Autoren der analysierten Beiträge beschäftigt haben, knüpft direkt an das Konzept des Schattens an. Dieses Konzept wurde bereits innerhalb des Kapitels 2.4 vorgestellt und soll daher an dieser Stelle nur prägnant umrissen werden, sofern dies zur Erläuterung der Inhalte des analysierten Materials notwendig erscheint. Innerhalb des ersten Themenbereichs wurden neben den positiven Aspekten eines Archetyps auch die negativen Aspekte angesprochen. Dies verweist auf den Schatten des jeweiligen Archetyps. Ein Auftauchen der Aspekte des Schattens im pädagogischen Alltag ist laut Mayes unvermeidbar, da eine Erziehung im Dienst eines Individuationsprozesses, immer auch mit Widerständen verbunden ist, da dabei das Ich mit Aspekten des Unbewussten konfrontiert wird (oder eine Konfrontation voraussetzt), die unbewusst als bedrohlich und gefährlich erlebt werden. Mayes stellt die These an, dass innerhalb von pädagogischen Beziehungen es Pädagogen oftmals mit aggressiven bzw. bedrohlichen Emotionen zu tun

bekommen, die als Ausdruck einer Konstellation von Anteilen des persönlichen Schattens des Schülers verstanden werden können.

„This can cause the student's shadow to constellate, which he then projects onto the teacher in a classic case of negative transference. Such negative transference are called “dystonic” in psychoanalytic parlance” (Mayes 2017, 94).

Die Begegnung mit Aspekten des Schattens in Form einer negativen Übertragung lässt sich nicht ausschließlich als Verhaltensweisen der Schüler oder Zöglinge verstehen, sondern kann immer jeweils dort entstehen, wo das Bedürfnis nach Identität und Individualität am größten ist. So sehen sich Pädagogen, die eine berufliche oder persönliche Identität entwickelt haben, immer auch unbewusst mit Aspekten konfrontiert, die diesen Ich-syntonen Eigenschaften gegenüberstehen.

Im Beitrag von Phil Goss (2008) wird dieses Thema von einer anderen Perspektive betrachtet. Goss fokussiert seine Gedanken auf die zentrale Aufgabe des Bildungssystems, Bildung für alle Menschen, auch jene mit speziellen Bedürfnissen, zugänglich zu machen. Inklusion, so schreibt Goss, verweist auf das Prinzip, Bildung für alle Menschen zu ermöglichen. Diese Möglichkeit auf Bildung ist ein *Menschenrecht* und sei unabhängig von den speziellen pädagogischen Bedürfnissen der Menschen (Goss 2008, 44). Dieses Konzept nimmt seinem Verständnis nach auf zwei Grundlagen Bezug: Zum Einen das seit 1950 vorliegende Recht auf Gleichberechtigung und gleichen Bildungsmöglichkeiten auch für Menschen mit Behinderung und verschiedenen Lernschwierigkeiten und zum Anderen nimmt das Konzept auf die Annahme Bezug, dass Menschen, die oftmals aufgrund ihrer speziellen Bedürfnisse getrennt in speziellen Schulen unterrichtet werden, von einer gemeinsamen Beschulung profitieren, da die Erwartung erhöht ist, ein effektives Lernen zu ermöglichen, sowie ihnen dabei zu ermöglichen Verhaltensweisen anhand von Modellen zu erlernen sowie gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen (a.a.O., 46). Goss nach zeichnen sich innerhalb der fachlichen Diskussionen über Inklusion jeweils zwei Positionen ab. Inklusion wird dabei oftmals polarisierend betrachtet. Innerhalb einiger Positionen wird die Inklusion als ein nur schwer erreichbares Ideal betrachtet und weitgehend angestrebt, um ein Profitieren aller Beteiligten zu ermöglichen. Andere Positionen verstehen Inklusion wiederum als ein *illusorisches* Bild einer Gesellschaft. Dabei wäre es missverständlich, Schüler mit komplexen Bedürfnissen in pädagogische Kontexte einzugliedern, die nicht auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten wären (ebd.). Goss argumentiert in Anknüpfung an Jung, dem nach

Wachstum aus einer Korrespondenz der Gegensätze möglich wird, dass auch der Forderung einer Inklusion diesem psychologischen Ideal folgt voneinander getrennte Gegensätze zusammen zu führen. Dazu schreibt Goss:

„The notion of inclusion corresponds to the psychological ideal of the integration of disparate parts into a unitary whole. Although this ideal is usually associated with individual development, it can also have something to say about our collective aspirations“ (ebd.)

Goss sieht die Aufgabe einer Inklusion als Ausdruck eines Individuationsprozesses des Bildungssystems, bei dem die Herausforderung besteht, Wachstum („become fully itself“ (ebd.)) durch Konfrontation und Integration mit jenen ungewollten und bedrohlichen Anteilen (Schatten) zu erreichen, die durch Menschen mit speziellen Bedürfnissen verkörpert werden. Weiters argumentiert Goss, dass Akteure in Bildungsinstitutionen sich dadurch immer auch mit den eigenen Anteilen des Schattens konfrontiert sehen. Es ist die Repräsentation des eigenen Scheiterns, welches durch ein hohes Maß an gesellschaftlich geforderter Leistung und Erfolg innerhalb der pädagogischen Beziehung auftauchen kann (Goss 2008, 47). Hierzu schreibt Goss:

„When we meet or work with such a pupil, we are unconsciously confronted with our own areas of weakness – our own learning difficulties. This can promote our own unwillingness to face the presence of limited intelligence physical disability and at times unpleasant behaviors and medical needs“ (ebd.).

Die Schwierigkeit mit diesen Anteilen des Schattens umzugehen liegt Goss nach an der Tatsache, dass diese als *unpersönlich* erlebt werden, das liegt in der Natur des Schattens. Für Lehrer oder Pädagogen würde dies bedeutet, dass Aspekte des *Scheiterns*, der *Unzulänglichkeit* oder der allgemeinen Auffälligkeit im Verhalten vermehrt im Außen ausgemacht werden und diese Anteile dann anhand der tragenden Personen versucht werden zu bekämpfen. Dabei stehen viele der Umgangsformen mit Anteilen des Schattens im Dienst diesen weiterhin als *unpersönlich* zu halten. Goss argumentiert, dass ein erster Schritt eines inklusiven Bildungssystems durch eine Reflexion der eigenen Schattenprojektionen erreicht werden kann. Dadurch können Eigenschaften, die zunächst als *unpersönlich* erlebt werden als persönliche Anteile bearbeitet und die jeweilige Projektion zurückgenommen werden. Goss führt weitere archetypische Konstellationen an, die sich innerhalb von pädagogischen Beziehungen ergeben können. So sei die Konstellation des *puer aeternus* oder dem Archetyp des „Göttlichen Kindes“ der Ursprung für überprotektives Verhalten dieser Schüler. Diesbezüglich findet eine Projektion eines starken Wunsches ewiger Jugend statt.

Betroffene Kinder werden von der Möglichkeit Erwachsenen zu werden ferngehalten oder darüber hinaus werden diese Kinder ewig von Institutionen abhängig gemacht (a.a.O., 48). Eine andere Form der archetypischen Beziehung wird etwa durch die Konstellation des Schwindlers oder auch *Trickster* beeinflusst. Hier wird der Träger einer Projektion der eigenen Unreife zum Gegenstand der Belustigung und Verunglimpfung, was zu starker Entwertung führen kann (a.a.O., 49). Goss sieht den derzeitigen Zustand der Beschäftigung mit Aspekten der Inklusion als nicht zielführend, da Goss nach, kaum Prozesse der Reflexion eigener Exklusionsprozesse stattfinden, dies stehe im Dienst eine Bildungssystem immanente Spaltung weiterhin aufrecht zu erhalten ohne den Versuch zu unternehmen diese abgespalteten Anteil zu integrieren (a.a.O., 52).

“the system is now compensating by championing the principle of inclusion without having properly engaged in a process of reflection and psychological confrontation to enable this to happen in a realistic and meaningful way” (ebd.).

Eine weitere Bezugnahme auf das Konzept des Schattens liegt in verschiedenen Beiträgen vor, die sich dem Aspekt der inferioren Funktion widmen (im engen Zusammenhang mit dem Konzept der vier Bewusstseinsfunktionen). Zu nennen wäre hier in etwa der Beitrag „Chasing the shadow“ (Mamchur et al. 2008) und das fünfte Kapitel von Mayes Monografie „Teaching and learning for wholeness“ (Mayes 2017). Beide Autoren verwenden die inferiore Funktion im Kontext des Schattens, knüpfen sie doch an Jungs Bezeichnung an, diese Funktion auch als Schattenfunktion zu bezeichnen (Mamchur et al. 2008, 206). Dass diese Funktion dieser Bezeichnung gerecht wird, lässt sich an folgenden Charakteristika erkennen:

“The inferior has some common features. At first, a tendency to ignore that function, then a tendency to get troubled or irritated by it, and finally, falling into the grip of it and becoming fixated” (a.a.O., 206f.).

Die Konfrontation mit der inferioren Funktion stößt ihrer Funktion nach auf starken Widerstand. Obwohl die inferiore oftmals ignoriert wird, kann sie bei einer Integration mit unangenehmen Affekten einhergehen. Dies verweist auf das Konzept des Schattens. Innerhalb der vier Bewusstseinsfunktionen: Denken, Fühlen, Intuieren, Empfinden, lässt sich feststellen, dass die inferiore Funktion stets im Schatten der vorherrschenden Bewusstseinsfunktion liegt. Handelt es sich in etwa um eine dominant denkende Person, so liegt die inferiore Funktion im Bereich des Fühlens und handelt es sich um eine dominant empfindende Person, so liegt die inferiore Funktion

im Bereich des Intuierens. Doch wie kann ein pädagogischer Zugang zu diesen Bewusstseinsfunktionen erfolgen bzw. wie kann der Gebrauch der unterentwickelten Funktion ermöglicht werden?

Mayes vertritt die Auffassung, dass eine Beschäftigung mit der inferioren Funktion (die des Pädagogen und die seiner Schüler) Ausdruck einer speziellen Pädagogik sei, die er in Anknüpfung an Noddings (1995) als eine Pädagogik der Fürsorge (i. O. *pedagogy of care*) benennt. Dabei seien die zu ermöglichenden Veränderungen nicht nur innerhalb des curricularen Rahmens beschränkt, sondern würden in umfassender Weise erfolgen und die Schüler zu einer besseren Leistung führen (Mayes 2017, 109). Mayes nach, sollte innerhalb einer Pädagogik der Fürsorge, sowohl die superiore Funktion als auch die jeweils inferiore Funktion Beachtung finden (ebd.). Gerade die inferiore Funktion würde zunächst verborgen bleiben und ließe sich schwer integrieren. Ein wichtiges Mittel dafür ist auch die jeweilige Bewusstseinsfunktion des Pädagogen selbst, die repräsentativ für die inferiore oder superiore Funktion der Schüler sein kann. Sei er Vertreter der inferioren Funktion, so sei annehmbar, dass seine „Art“ auf Widerstand von Seiten der Schüler stößt. Sei er Vertreter der jeweiligen superioren Funktion, so sei anzunehmen, dass die jeweilige inferiore Funktion weiterhin im Verborgenen und das darin enthaltende Potential für den Individuationsprozess ungenutzt bleibt.

4.3 Die Suche nach weiteren Zusammenhängen

Während bislang den ersten zwei Teilen der zentralen Fragestellung verstärkt Beachtung geschenkt wurde, stellt sich an dieser Stelle die Frage nach möglichen Zusammenhängen. Bei Betrachtung der Übersicht der jeweiligen Themenschwerpunkte einschließlich der dazugehörigen Konzepte der Analytischen Psychologie zeigt sich zunächst, dass bestimmte Schwerpunkte (etwa Schwerpunkt 1, 4 und 5) auf eine Vielzahl an Konzepten Bezug nehmen, während andere Schwerpunkte dagegen auf wenige Konzepte zurückgreifen. Wie an *Abbildung 3*

Gegenüberstellung der Kategorien

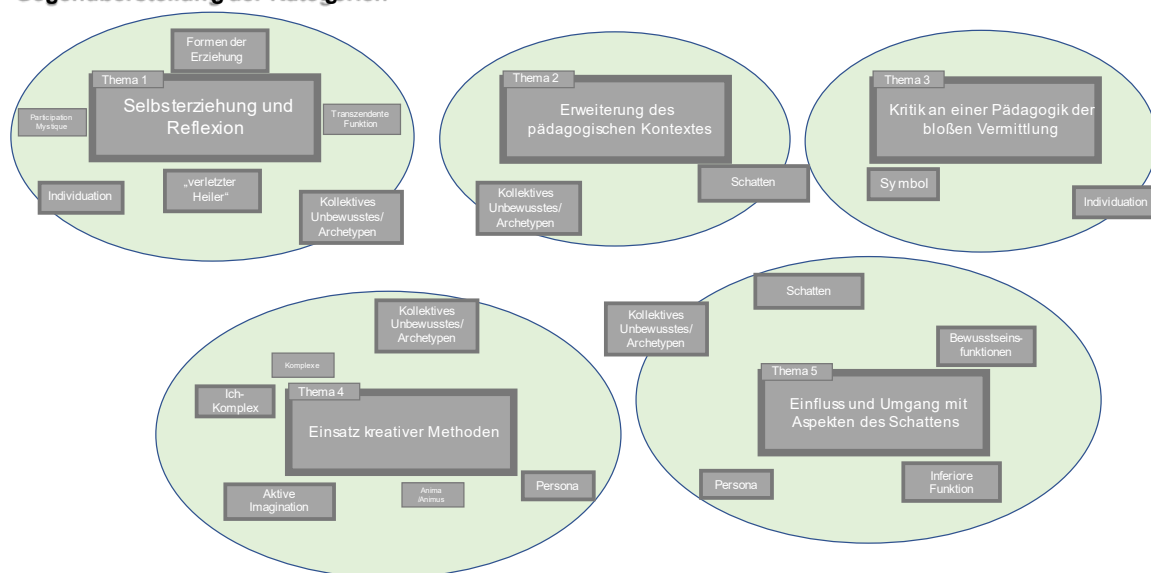


Abbildung 8: Kernthemen und Bezüge auf Konzepte der AP

erkennbar wird, ließen sich folgende Konzepte dem ersten Themenschwerpunkt zuordnen: Formen der Erziehung, Konzept des verletzten Heilers, Individuation, Kollektives Unbewusstes und Archetypen und mit einem geringen Vorkommen, die Konzepte der Partizipation Mystique und das der transzendenten Funktion. Für den zweiten Schwerpunkt wurde ausschließlich auf das Konzept des kollektiven Unbewussten und das des Schattens Bezug genommen. Innerhalb des dritten Schwerpunktes war auch ausschließlich ein Bezug auf das Symbol und das Konzept der Individuation zu finden. Bei den Themenschwerpunkten 4 und 5 zeigte sich ein Bezug auf Konzepte des Ich-Komplexes, der aktiven Imagination, der Komplexe im Allgemeinen, das Konzept der Persona und der Anima bzw. des Animus. Beim Schwerpunkt 5 schließlich sind es die Konzepte des kollektiven

Unbewussten, das der Persona, das des Schattens, der inferioren Funktion und der Bewusstseinsfunktionen im Allgemeinen. Dazu muss jedoch auch gesagt werden, dass einige der Konzepte inhaltlich miteinander zusammenhängen. So ist das Konzept der inferioren Funktion sowohl mit dem Schattenkonzept als auch mit dem Konzept der vier Bewusstseinsfunktion zusammenhängend zu betrachten.

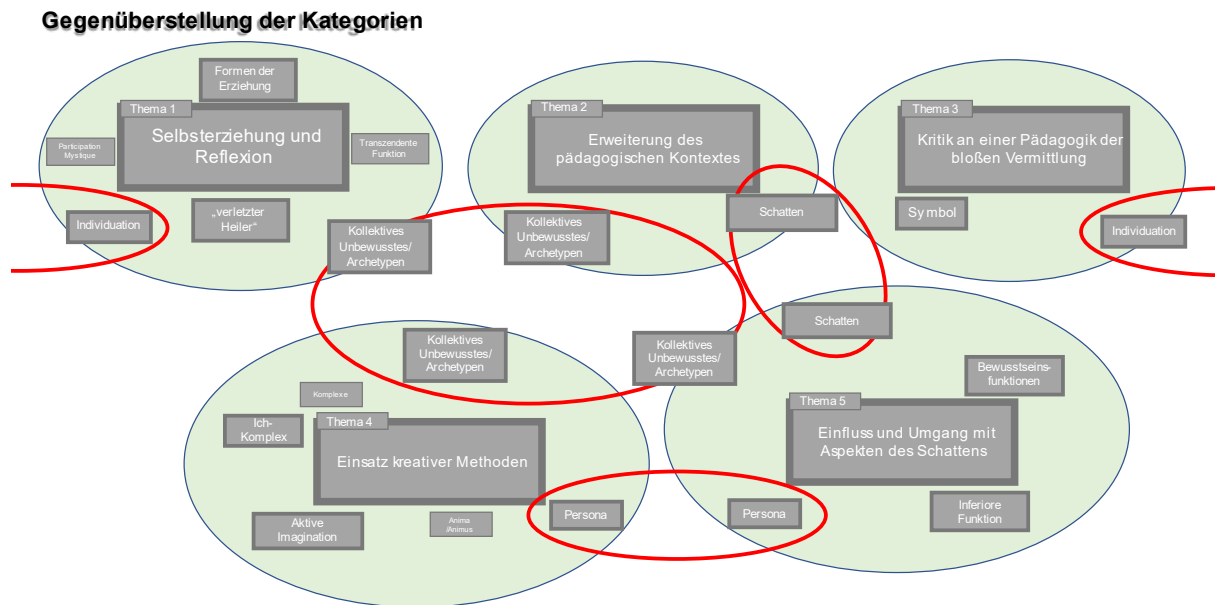


Abbildung 9: Kernthemen und Bezüge auf Konzepte der AP (Überschneidungen)

Bei Betrachtung der Abbildung 4 zeigt sich, in welchen Bereichen es zu konzeptionellen Übereinstimmungen kam. Diese zeigen sich anhand der Konzepte der Individuation (SP1 und SP3), sowohl der Persona (SP4 und SP5) und des Schattens (SP2 und SP5). Das Konzept des kollektiven Unbewussten und in diesem Zusammenhang das der Archetypen als Inhalte dieser Schicht des Unbewussten zeigen die häufigste Interferenz. Ein Bezug auf dieses Konzept ließ sich innerhalb der Schwerpunkte 1, 2, 4 und 5 finden. Dies ist möglicherweise mit dem Umstand verbunden, dass es sich dabei um ein zentrales Konzept der Analytischen Psychologie handelt. Damit ist das Konzept des kollektiven Unbewussten auch die Basis weiterer Konzepte, wie das des Schattens, der aktiven Imagination, der transzendenten Funktion und der Partecipatio Mystica. Aus diesem Grund lässt sich auch in vielen Beiträgen ein Bezug dazu finden. Anhand einer Zusammenführung der quantitativen Auswertung der Bezüge auf Konzepte der Analytischen Psychologie, dass Konzepte der Kategoriengruppe E.2 (Konzepte des kollektiven Unbewussten) am häufigsten

auftraten. Demgegenüber zeigt sich, dass einige Konzepte weniger, bzw. kaum Beachtung finden, so etwa das der Komplexe als Inhalte der persönlichen Unbewussten, oder andere kreative Methode wie das Sandspiel oder die Amplifikation (man könnte meinen, dass diese stets dort implizit erwähnt werden, wo Inhalte des kollektiven Unbewussten beschrieben werden). Im nachfolgenden Teil wird der Inhalt der Arbeit nochmal zusammengefasst und auf die eingangs formulierte Forschungsfrage Bezug genommen.

5 Resümee

Bevor nochmals die zentralen Ergebnisse der Inhaltsanalyse zusammenfassend präsentiert werden, soll nochmals ein Rückblick über die wichtigsten Inhalte der jeweiligen Kapitel erfolgen.

Im ersten Teil der Arbeit wurde in die Theorie der Analytischen Psychologie eingeführt. Dabei wurden in erster Linie Jungs erste Gedanken zu gefühlsbetonten Komplexen und zentralen Themenkomplexe ausgeführt, aus denen letztendlich seine Theorie der Komplexe als Inhalte eines persönlichen Unbewussten und schließlich das Konzept eines kollektiven Unbewussten hervorging. In weiterer Folge wurde Jungs Konzeption eines Selbst als zentralen Archetyp und einer menschlichen Entelechie beschrieben und des Weiteren das Konzept eines Individuationsprozesses, das nicht ausschließlich auf die zweite Lebenshälfte beschränkt sei, sondern schließlich auch Aspekte der menschlichen Entwicklung in der Kindheit umfasst. In Zusammenhang damit wurde die Bedeutung einer herausgebildeten Persona skizziert, aus denen konstitutiv ein jeweiliger Schatten entsteht, der die bedrohlichen und der Persona gegenläufigen Anteile der Persönlichkeit umfasst. Im Zusammenhang damit wurden mögliche Umgangsformen mit dem Schatten als Abwehrfunktionen des Unbewussten thematisiert. In weiterer Folge wurden weitere Konzepte der Analytischen Psychologie im Kontext des für die Analyse verwendete Kategoriensystems thematisiert. Das Kategoriensystem der Konzepte der Analytischen Psychologie ließ sich in sechs Kategoriengruppen einteilen.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde das methodische Vorgehen beschrieben. Hierbei wurden zunächst Kernaspekte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring angeführt und darüber hinaus anhand dieser Schritte das eigene methodische Vorgehen skizziert. Außerdem wurde die mögliche Entstehungssituation des ausgewählten Materials analysiert. Dabei zeigten sich ausgehend von den beruflichen und fachlichen Hintergründen der Autoren, verschiedene Merkmale, die für die Annahme sprachen, dass diese Texte aus dem Umfeld der akademischen Pädagogik des englischsprachigen Raums stammen und sich die Zielgruppe der Texte einerseits aus Mitgliedern der scientific community und andererseits aus Pädagogen im praktischen Bereich institutioneller Bildungsinstitutionen zusammensetzen scheint. Dahingehend wurden formale Charakteristika der Texte festgehalten, die diese Annahme stützen könnten. Ein sprachlich wissenschaftlicher Duktus und verschiedene Verweise auf einschlägige Fachliteratur, welche für eine differenzierte

thematische Auseinandersetzung mit dem Themen sprechen könnten, konnte als zentrale formale Charakteristika der Texte herausgearbeitet werden. Ein besonderer Fokus wurde jedoch innerhalb dieses Abschnitts auf das Verständnis der verwendeten Begriffe gelegt. Anhand verschiedener Beispiele der verwendeten pädagogischen Begriffe, wurde verstärkt auf jene Schwierigkeiten einer eindeutigen Übersetzung verwiesen, die eine an Begriffen orientierte kategoriale Zuordnung der Textinhalte erschwerte. In weiterer Folge wurden die einzelnen Elemente der Forschungsfrage betrachtet und ein besonderer Fokus auf den Aspekt der pädagogischen Themen gelegt. Dabei wurde anhand einer theoretischen Differenzierung der Aspekt des Pädagogischen unter besonderer Berücksichtigung historischer Konzeption der Begriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation untersucht, um letztendlich begriffsunabhängige Kernkriterien pädagogischer Themen herauszuarbeiten, die für die Auswahl und Einschätzung der Inhalte relevant wurden. Anhand der Festlegung der Analyseeinheiten, die sich anhand einer Einteilung in Sinnabschnitte zeigte, wurde die konkrete Analysetechnik skizziert, die sich sowohl Aspekten der inhaltlichen Strukturierung als auch Teilen der inhaltlichen Zusammenfassung bedient. Ein besonderer Fokus innerhalb dieses Kapitels lag auf der Beschreibung der herausgearbeiteten pädagogischen Kategorien. Diesbezüglich wurde der verwendete Kategorienleitfaden anhand der Auswahl der konkreten Kodierungsregeln und Ankerbeispiele vorgestellt.

Im dritten Teil, dem Auswertungsteil, wurde in erster Linie die quantitative Verteilung der herausgearbeiteten Kategorien dargestellt. Dieser Teil der Auswertung nahm sowohl auf die Verteilung der Kategorien pädagogischer Themen als auch auf die Verteilung der Konzepte der Analytischen Psychologie Bezug. Es zeigte sich eine signifikante Mehrheit an Verweisen auf das Konzept des kollektiven Unbewussten. Im Bereich der pädagogischen Themen zeigte es sich, dass Bezüge auf pädagogische Veränderungsprozesse und insbesondere über deren Wirkungen und Ziele respektive über den Kontext und institutionellen-organisatorischen Rahmen am signifikant häufigsten vertreten sind. In diesem Kontext wurde schließlich fünf Themenschwerpunkte herausgearbeitet, anhand denen Zusammenhänge zwischen pädagogischen Themen und Verweise auf Konzepte der Analytischen Psychologie herausgearbeitet wurden.

Wie lassen sich nun die drei zentralen Fragestellungen beantworten. Rückblickend lauteten diese wie folgt:

(1.) Welche pädagogischen Themen werden in englischsprachigen Publikationen aus der Perspektive der Analytischen Psychologie behandelt und welche Aussagen zu diesen Themen findet man?

(2.) Auf welche zentralen Konzepte der Analytischen Psychologie wird dabei Bezug genommen?

(3.) Welche Zusammenhänge zwischen den behandelten pädagogischen Themen und speziellen Konzepten der Analytischen Psychologie lassen sich in diesen Veröffentlichungen finden?

(ad 1.) Die inhaltsanalytische Strukturierung zeigte, dass sich ein Großteil der pädagogischen Themen im Rahmen institutioneller bzw. curricularer Bildung bewegen. Thematisiert werden vor allem pädagogische *Ziele* und *Absichten* sowie deren *Erreichung* und *Realisierung*. Des Weiteren zeigte sich eine Tendenz der Thematisierung von Inhalten über *Ziele* und *Wirkungen pädagogischer Handlungen* und Aussagen über die Beschaffenheit der pädagogischen Umgebung. Darüber hinaus ließen sich vermehrt Inhalte ausmachen, die auf Facetten einer Optimierung der pädagogischen Praxis verweisen.

(ad 2.) Hinsichtlich der verwendeten Konzepte der Analytischen Psychologie ergab die Analyse, dass ein Großteil der Aussagen auf das Konzept des *kollektiven Unbewussten* verweisen. Andere Konzepte, wie etwa das des *Schattens*, der *Bewusstseinsfunktion* oder das Konzept des *Individuationsprozesses*, konnten zwar auch identifiziert werden, wurden jedoch im Vergleich zum Konzept des kollektiven Unbewussten weitaus weniger identifiziert.

(ad 3.) Diese Suche nach Zusammenhängen ergab zumindest *fünf zentrale Themenschwerpunkte*. Innerhalb dieser Schwerpunkte zeigt sich eine Tendenz, bei dem viele Autoren Kritik an einem pädagogischen Selbstverständnis üben, nach dem pädagogische Ziele *ausschließlich* an einer gesellschaftlichen Nützlichkeit oder Brauchbarkeit orientieren zu sein scheinen. In diesem Zusammenhang wird vermehrt auf die Tatsache verwiesen, dass pädagogische Prozesse, die sich im institutionellen Rahmen curricularer Bildung abspielen, auf die bloße Vermittlung technischen Wissens zurückgreifen. Dabei wird das Ziel auf die Übernahme Gesellschaftlicher Funktionen beschränkt und der jeweils persönliche Nutzen der gelernten Inhalte bleibt aus. Als Lösungsmöglichkeiten wurde anhand eines Verweises auf das Konzept des Symbols eine Form von Pädagogik erdacht, welche den Zöglingen und Schülern dabei

verhelfen soll, eine eigene Form von Wirklichkeit zu erlangen. Pädagogen wurden vor allem eine besondere Form der Reflexion als Form einer *Selbsterziehung* nahegelegt. Anhand dieser Reflexion wird vor allem das Konzept des kollektiven Unbewussten aufgegriffen und anhand dessen der archetypische Kern der pädagogischen Beziehung und die Wurzeln der eigenen pädagogischen *Berufung* ergründet. Darüber hinaus wurden vermehrt unbewusste Einflüsse auf Erziehungs- und Bildungsprozesse thematisiert, welche einerseits von der jeweiligen Persönlichkeit und den unbewussten Dynamiken der Pädagogen abhängig ist, andererseits aber auch durch Dynamiken kollektiv-unbewusster Natur beeinflusst sind. Diesbezüglich wird die Auffassung geteilt, dass ein hohes Maß an Bewusstheit dieser unbewussten Faktoren, ob nun persönlicher als auch kollektiver Natur, zu einem besseren Vermögen führen können, hilfreiche Bedingungen für gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse zu setzen. Diese Bewusstheit führe zu einem professionellen Umgang mit den eigenen Anteilen und Dynamiken eigener oder (Schatten-)Projektionen der Schüler. Im Zusammenhang damit steht des Weiteren die Kenntnis inferiorer Bewusstseinsfunktionen, welche durch eine superiore Funktion überdeckt und deren Integration zu einer *reiferen* Persönlichkeitsorganisation führt. Als ein pädagogisches Ideal gelungener Persönlichkeitsentwicklung wurde vor allem eine bestimmte Form von Persönlichkeit verstanden, die formbar bleibt und sich in einem stetigen Austausch mit dem Umfeld begreift. Dabei werden vor allem die Etablierung und Anpassung einer beruflichen Identität des Pädagogen und die professionelle Fokussierung auf ein Bedürfnis nach Individuation als hilfreiche Faktoren betont.

In der analysierten Literatur konnte innerhalb des Grenzbereichs der Analytischen Psychologie und Pädagogik weitere einschlägige Fachliteratur ausgemacht werden. In dieser Literatur hat es zumindest den Anschein, dass der im englischsprachigen Raum vorhandene wissenschaftliche Diskurs über die pädagogische Relevanz der Analytischen Psychologie weiterhin vorangetrieben wird. Interessant wäre im Kontext dieses Aspekts den thematischen Diskurs im deutschsprachigen Raum zu untersuchen und in diesem Zusammenhang die hier aufgeführten Themenschwerpunkte auf ihr Auftreten innerhalb deutschsprachiger pädagogischer Fachliteratur zu überprüfen. Darin wäre vor allem interessant die herausgearbeiteten pädagogischen Themen auf ihre Aufkommen oder eventuelle thematische Überschneidungen im wissenschaftlichen Diskurs der Psychoanalytischen Pädagogik zu untersuchen. Dies könnte Gegenstand einer nachfolgenden Arbeit sein.

6 Literaturverzeichnis

- ADAM, K.-U. (2011): Therapeutisches Arbeiten mit Träumen. Theorie und Praxis der Traumarbeit. Springer-Medizin: Berlin, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- ADLER, A. (1912): Über den nervösen Charakter. In: Alfred Adler: Über den nervösen Charakter (1912). Grundzüge einer vergleichenden Individualpsychologie und Psychotherapie, 2. Aufl. Hg. v. Karl Heinz Witte, Almuth Bruder-Bezzel und Rolf Kühn: s.l. Vandenhoeck Ruprecht (Alfred Adler Studienausgabe, Band 2), 29–320.
- BLEIDICK, U. (1959): Die Individualpsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik, Pädagogik der Gegenwart, Band 4. Setzkorn-Scheifhacken: Mülheim (Ruhr).
- BMGF (2014): Psychische Gesundheit | BMGF - In Österreich anerkannte Psychotherapiemethoden. Bundesministerium für Gesundheit und Frauenförderung. Online verfügbar unter: http://www.bmgf.gv.at/home/Gesundheit/Psychische_Gesundheit/In_Oesterreich_anerkannte_Psychotherapiemethoden (12.04.2017).
- BÖHM, W.; SEICHTER, S. (2018): Wörterbuch der Pädagogik, UTB, Band 8716. Ferdinand Schöningh: Paderborn, 17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage.
- BREZINKA, W. (Hrsg.) (1978): Metatheorie der Erziehung. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel.
- DATLER, W. et al. (Hrsg.) (2009): Alfred Adler: Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung. (1913 - 1937), Studienausgabe, Band 4. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- DATLER, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter II. Über Prozess der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit "verhaltensauffälligen" Jugendlichen. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V., Stechow, E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik: Luzern, 157–166.
- DATLER, W.; STEPHENSON, T. (1999): Tiefenpsychologische Ansätze in der

- Psychotherapie. In: Slonecko, T.; Sonneck, G. (Hrsg.): Einführung in die Psychotherapie. Facultas Verlag: Wien, 77–139.
- DOBSON, D. (2008): The Symbol as a Teacher. Reflective practice and methodology in transformative education. In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 149–166.
- DORST, B.; VOGEL, R. T. (2014): Einleitung. In: Dorst, B. et al. (Hrsg.): Aktive Imagination. Schöpferisch leben aus inneren Bildern. W. Kohlhammer Verlag: Stuttgart, 9–12.
- DURKHEIM, E. (1902): Erziehung und Gesellschaft. In: Emile Durkheim: Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903, [5. Nachdr.]. Hg. v. Emile Durkheim und Ludwig Schmidts: Frankfurt am Main. Suhrkamp (Band 487), 37–55.
- FORDHAM, M. (1948): Vom Seelenleben des Kindes. Rascher: Zürich, 3. Auflage.
- FRANZ, M.-L. von (1990): Psychotherapie. Königsfurt Verl.: Krummwisch, 2004, Taschenbuchausgabe.
- FREUD, S. (1909b): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. In: Sigmund Freud: Zwei Kinderneurosen: Frankfurt am Main. Fischer (Studienausgabe, Band 8), 9–123.
- FREY-ROHM, L. (1974): From Freud to Jung: A comparative study of the psychology of the unconscious. G. P. Putnam's Sons: New York.
- FRIEDRICH, J. (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Rowohlt: Reinbek.
- FÜRSTALLER, M.; HOVER-REISNER, N.; DATLER, W.; DATLER, M. (2014): Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 39 (3), 236–248.
- GITZ-JOHANSEN, T. (2016): Jung in education: a review of historical and contemporary contributions from analytical psychology to the field of education. In: *Journal of Analytical Psychology* 61 (3), 365–384.
- GOSS, P. (2008): Learning Difficulties. Shadow of our education system? In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 44–58.
- GUGGENBÜHL, A. (2008): Education and imagination: a contradiction in terms?

- Experiences from mythodramatic crisis intervention in schools. In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 70–82.
- HOFMANN, L.; ROESLER, C. (2010): Der Archetyp des verwundeten Heilers. Online verfügbar unter: https://www.igpp.de/eks/pdf/verwundeter_heiler.pdf (13.03.2021).
- HUMBOLDT, W. v. (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Auszug). In: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Bd. 1, 3. Auflage. Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel: Darmstadt. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 64–69.
- HUMBOLDT, W. v. (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Bd. 1, 3. Auflage. Hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel: Darmstadt. WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), 234–240.
- JAFFÉ, A. (1962a): Erinnerung, Träume, Gedanken von C. G. Jung. Aufgezeichnet und herausgegeben von Aniela Jaffé. Patmos Verlag: Ostfildern, 2011, 17. Auflage.
- JAFFÉ, A. (1983): C.G. Jung, Bild und Wort. Eine Biographie. Walter: Olten, Sonderausg.
- JONES, R. A. et al. (Hrsg.) (2008a): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove.
- JONES, R. A. (2008): Storytelling, socialization and individuation. In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 83–100.
- JONES, R. A.; CLARKSON, A.; CONGRAM, S.; STRATTON, N. (2008b): Introduction. A dept to Jung. In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 9–21.
- JUNG, C. G. (1972a): Der Einzelne in der Gesellschaft. Erziehung und Gesellschaft. Zürich: Ex Libris, Studienausgabe, Band 6.
- JUNG, C. G. (1972b): Psychologie und Alchemie. Zürich: Ex Libris, Studienausgabe, Band 20.
- JUNG, C. G. (1972d,1): Zur Frage der psychologischen Typen. In: C. G. Jung:

- Typologie: Zürich. Ex Libris (Studienausgabe, Band 1), 7–17.
- JUNG, C. G. (1972d,2): Allgemeine Beschreibung der Typen. In: C. G. Jung: Typologie: Zürich. Ex Libris (Studienausgabe, Band 1), 18–104.
- JUNG, C. G. (1972d,3): Definitionen. In: C. G. Jung: Typologie: Zürich. Ex Libris (Studienausgabe, Band 1), 105–189.
- JUNG, C. G. (1971a): Die Bedeutung des Unbewussten für die individuelle Erziehung. In: C. G. Jung: Gesammelte Werke. Über die Entwicklung der Persönlichkeit, 3. Auflage. Hg. v. Lilly Jung-Merker und Elisabeth Rüb: Ostfildern. Patmos Verlag (C. G. Jung: Gesammelte Werke, Band 17), 169–187.
- JUNG, C. G. (1971a,1): Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des Einzelnen. In: C. G. Jung: Der Einzelne in der Gesellschaft. Erziehung und Gesellschaft: Ex Libris. Zürich (Studienausgabe, Band 6), 7–31.
- JUNG, C. G. (1954b,2): Über die Archetypen des kollektiven Unbewussten. In: C. G. Jung: Gesammelte Werke. Die Archetypen und das kollektive Unbewußte, 9/I, Sonderausg., 5. Auflage. Hg. v. Lilly Jung-Merker und Elisabeth Rüb: Ostfildern. Patmos Verlag (C. G. Jung: Gesammelte Werke, Band 9/I), 13–66.
- JUNG, C. G. (1952f): Über Synchronizität. In: C. G. Jung: Über Synchronizität: Ex Libris. Zürich (Studienausgabe, Band 18), 102–113.
- JUNG, C. G. (1946b,1): Analytische Psychologie und Erziehung. Drei Vorlesungen. In: C. G. Jung: Psychologie und Erziehung: Zürich. Ex Libris (Studienausgabe, Band 7), 8–83.
- JUNG, C. G. (1946b,2): Über Konflikte der kindlichen Seele. In: C. G. Jung: Psychologie und Erziehung: Zürich. Ex Libris (Studienausgabe, Band 7), 87–121.
- JUNG, C. G. (1946b,3): Der Begabte. In: C. G. Jung: Psychologie und Erziehung: Zürich. Ex Libris (Studienausgabe, Band 7), 125–135.
- JUNG, C. G. (1931a,5): Ziele der Psychotherapie. In: C. G. Jung: Praxis der Psychotherapie. Beiträge zum Problem der Psychotherapie und zur Psychologie der Übertragung, Sonderausg., 3. Auflage. Hg. v. Marianne Niehus-Jung, Lena Hurwitz-Eisner, Riklin Franz und Leonie Zander: Ostfildern. Patmos-Verl. der Schwabenverl. AG (C. G. Jung: Gesammelte Werke, Band

16), 48–63.

- JUNG, C. G. (1930b): Einführung zu W. M. Kranefeldt: Die Psychoanalyse. In: C. G. Jung: Freud und die Psychoanalyse, 3. Auflage: Ostfildern. Patmos Verlag der Schwabenverlag (C. G. Jung: Gesammelte Werke, Band 4), 371–382.
- KALFF, D. M. (2000): Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche. Reinhardt: München u.a, 4. Aufl..
- KANT, I. (1803): Über Pädagogik. In: Immanuel Kant: Über Pädagogik, Bd. 10, 5. Auflage. Hg. v. Wilhelm von Weischedel: Darmstadt (Immanuel Kant: Werke in 10 Bänden, Band 10), 693–761.
- KAST, V. (2016): Die Dynamik der Symbole. Grundlagen der Jung'schen Psychotherapie. Patmos Verlag der Schwabenverlag: Ostfildern.
- KAST, V. (2015): Die Tiefenpsychologie nach C.G. Jung. Eine praktische Orientierungshilfe. Patmos Verlag: Ostfildern, 2. Auflage.
- KAST, V. (2012): Der Schatten in uns. Die subversive Lebenskraft, dtv, Band 35160. Dt.-Taschenbuch-Verl.: München, Ungekürzte Ausg., 7. Aufl..
- KOLLER, H.-C. (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Kohlhammer-Urban-Taschenbücher Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Band 480. Kohlhammer: Stuttgart, 5. Auflage.
- KRANEFELDT, W. M. (1930): Die Psychoanalyse. Walter de Gruyter: Berlin und Leipzig.
- MAHLER, M. S.; PINE, F.; BERGMAN, A. (1978): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation, Fischer-Taschenbücher, Band 6731. Fischer-Taschenbuch-Verl.: Frankfurt am Main, 2008, 19. Aufl..
- MAIN, S. (2013): 'The Other Half' of Education: Unconscious education of children. In: Semetsky, I. (Hrsg.): Jung and educational theory. Wiley-Blackwell: Chichester, West Sussex (Educational philosophy and theory special issue book series), 76–89.
- MAMCHUR, C.; BRITTON, V.; APPS, L.; ROBERT, M. (2008): Chasing the shadow. In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 201–217.

- MATTHEWS, R. S.; HUA LIU, C. (2008): Education and imagination. A synthesis of Jung and Vygotsky. In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 22–43.
- MAYES, C. (2017): Teaching and learning for wholeness. The role of archetypes in educational processes. Rowman & Littlefield, A wholly owned subsidiary of The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc: Lanham.
- MAYES, C. (2010): The Archetypical Hero's Journey in Teaching and Learning: A Study in Jungian Pedagogy. Atwood Publishing: Madison.
- MAYES, C. (2007): Inside Education: Depth Psychology in Teaching and Learning. Atwood Publishing: Madison.
- MAYES, C. (2005): Jung and Education: Elements of Archetypical Pedagogy. Rowman & Littlefield Education: Lanham.
- MAYES, C. (1999): Reflecting on the Archetypes of Teaching. In: *Teaching Education* 10 (2), 3–16. DOI: 10.1080/1047621990100202.
- MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz Pädagogik. Beltz: Weinheim, 11., überarb. Aufl..
- MENG, H.; SCHNEIDER, E. (1926): Zur Einführung. In: *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* 1 (1), 1–2.
- MENTZOS, S. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. Kindler: München.
- MITCHELL, R. (2005): Nurturing the Souls of our Children: Education and the Culture of Democracy. AuthorHouse: Bloomington, Indiana.
- NEUMANN, E. (1961): Mensch und Kultur im Übergang, Eranos-Vorträge / Erich Neumann, Band 5. Nordländer: Rütte, 2009.
- NEUMANN, E. (1974): Ursprungsgeschichte des Bewusstseins. Walter: Düsseldorf, 2004.
- NEUMANN, E. (1994): Die grosse Mutter. Eine Phänomenologie der weiblichen Gestaltungen des Unbewussten. Walter: Schlothurn, 10. Aufl..
- NEUMANN, E. (1963): Das Kind. Struktur und Dynamik der werdenden Persönlichkeit. Rhein-Verlag: Zürich.
- NEVILLE, B. (2013): The Polytheistic Classroom. In: Semetsky, I. (Hrsg.): Jung and

- educational theory. Wiley-Blackwell: Chichester, West Sussex (Educational philosophy and theory special issue book series), 21–34.
- NODDINGS, N. (1995): Care and moral education. In: Kohli, W. (Hrsg.): Critical conversations in the philosophy of education. Longman: New York, 137–148.
- O'SULLIVAN, E. (2002): Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis. Palgrave: New York.
- PONS Online-Wörterbuch. Online verfügbar unter: <https://de.pons.com/> (30.03.2021).
- RAMSENTHALER, C. (2013): Was ist "Qualitative Inhaltsanalyse?". In: Schnell, M. et al. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Springer Fachmedien Wiesbaden: Wiesbaden, 23–41. Online verfügbar unter: http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/9783531196596-c1.pdf?SGWID=0-0-45-1368203-p174922603, zuletzt geprüft am 02.02.2018.
- RATTNER, J.; DANZER, G. (2010): Pädagogik und Psychoanalyse, Enzyklopädie der Psychoanalyse, Band 8. Königshausen & Neumann: Würzburg, Studienausgabe.
- RIEDEL, I.; HENZLER, C. (2008): Malthérapie. Eine Einführung auf der Basis der analytischen Psychologie von C. G. Jung. Kreuz: Stuttgart, [Überarb. Neuausg.].
- ROESLER, C. (2010): Analytische Psychologie heute. Der aktuelle Stand der Forschung zur Psychologie C.G. Jungs. S. Karger: Basel. Online verfügbar unter: <http://www.karger.com/?ISBN=978-3-8055-9408-0>.
- ROMANYSHYN, R. (2013): Complex Education: Depth psychology as a mode of ethical pedagogy. In: Semetsky, I. (Hrsg.): Jung and educational theory. Wiley-Blackwell: Chichester, West Sussex (Educational philosophy and theory special issue book series), 90–110.
- ROTH, W. (2013): C.G. Jung verstehen. Grundlagen der analytischen Psychologie. Patmos-Verl.: Ostfildern, 3. Aufl. der Neuausg. von 2009.
- ROWLAND, S. (2013): Jung and the Soul of Education (at the 'Crunch'). In: Semetsky, I. (Hrsg.): Jung and educational theory. Wiley-Blackwell: Chichester, West

- Sussex (Educational philosophy and theory special issue book series), 1–12.
- RÜEDI, J. (2016): Gibt es eine "individualpsychologische Pädagogik"? In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 41 (4), 358–378.
- RÜEDI, J. (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis. P. Haupt: Bern.
- RÜEDI, J. (1988): Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. E. histor. Aufarb. d. Individualpsychologie aus pädag. Perspektive. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 1987, Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Band 9. Haupt: Bern, Stuttgart.
- SCHMID-LOOSLI, K. (1983): C. G. Jung und die Erziehung. Zürich, Univ., Diss, Reihe Dissertation. Paeda Media-Verl.: Thalwil/Zürich.
- SEMETSKY, I. (Hrsg.) (2013): Jung and educational theory, Educational philosophy and theory special issue book series. Wiley-Blackwell: Chichester, West Sussex.
- SEMETSKY, I.; RAMEY, J. (2013): Deleuzes Philosophy and Jungs Psychology: Learning and the Unconscious. In: Semetsky, I. (Hrsg.): Jung and educational theory. Wiley-Blackwell: Chichester, West Sussex (Educational philosophy and theory special issue book series), 63–75.
- SONIK, M. (2008): Literary individuation. Jungian approach to creative writing education. In: Jones, R. A. et al. (Hrsg.): Education and Imagination: Post-Jungian Perspectives. Routledge: Hove, 101–121.
- STEIN, M. (2015): C.G. Jungs Landkarte der Seele. Eine Einführung. Patmos: Ostfildern, 6. Auflage.
- STEINHARDT, K. (2001): Zeit Struktur und Lebensalter I. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V., Stechow, E. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik: Luzern, 147–156.
- TENORTH, H.-E.; TIPPELT, R. (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Beltz: Weinheim.
- VOGEL, R. T. (2016): C.G. Jung für die Praxis. Zur Integration jungianischer Methoden in psychotherapeutische Behandlungen, Psychotherapie. Kohlhammer:

Stuttgart, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

WICKES, F. G. (1931): Analyse der Kinderseele. Untersuchung und Behandlung nach den Grundlagen der Jungschen Theorie. Originaltitel: Inner World of Childhood (1927). Julius Hoffmann Verlag: Stuttgart, 1. Auflage.

WINNICOTT, D. W. (1989): Psycho-analytic explorations. Harvard Univ. Pr: Cambridge Mass..

Anhang

Tabelle 8: Semetsky (2013) – Strukturierung

	Titel/Sinnabschnitt	Seite	Aussagen ¹³	Pädagogische Th. (Kategorien)	Konzepte AP (Kategorien)
Semetsky (2013): Jung and Educational Theory					
<i>Susan Rowland: Jung and the Soul of Education (at the 'Crunch')</i>					
	Introduction: Education and Controversy	1	By 'education' here, what is referred to is the school system and not the activity in its widest sense	B	
	Jung on Education and Bloodsucking Ghosts	2	Jung divides education into three types (...): by example; by norms or rules (collective Education; and, significantly, individuation	B	G.2
		2	he used the metaphor of 'education' as part of a framework of understanding how therapy might aid individuation	B	
		2	education' is viewed here as a stage on route toward 'transformation', not as an end in itself	B	
		3	Jung's apparent focus upon the individual, collective consideration are innate to his individuation	A.2	
	S.3/Abs.2	3	education means coming to terms with one's unconscious in a social context	B	E.2.2 E.2.2.1 F.2.2
		3	Within holistic educational process, the educator is herself changed	C	

¹³ Diese Spalte beinhaltet ausschließlich direkte Zitate. Aufgrund der Bearbeitung der Aussagen wurde überwiegend auf den Einsatz von Anführungszeichen verzichtet.

S.3/Abs.3 - S.4/Abs.2	3	They are un-individuated (...) un-educated people. (...) The more one is cut off from the unconscious, the more one fears it	A.5	G.2
	4	only fully herself when acknowledging and articulating deep relations to the unconscious psyche, human culture and nature	A.2	
	4	It is a nurturing (M)other if individuation proceeds as an education in responding to the psyche's creative potential	A.1	
S.4/Abs.3 - S.4/Abs.4	4	Jung saw potential for education and transformation in the individual as simultaneously individual and collective	A.2	E.2.2 G.2
The Educated Soul and Nature: Robert Romanyshyn and Jerome Bernstein	5	we need to totally re-orient the attitudes of Western people by education, it is this fundamental shift from a monotheistic to animistic approach to nature that they mean	A.4	
S.6/Abs.3	6	analysis is educational, in learning how to bear a transformation that has already happened	A.1	
S.6/Abs.4 - S.7/Abs.1	6	Healing consists of an embodied education, one that mends the psyche, body, culture and vision of their universe back together	A.1	
Post-Jungians in the Classroom	7	this article so far has re-configured the apparent dichotomy between education for individuals or the masses and education for utility or to transform consciousness	A.2	
	7	Rather, Jungian Studies shows that managing boundaries between inner and outer, self and social, human and nature, means that people cannot be educated either as single beings nor as 'products' disgorged from a education 'system	D	

Jungian Educational Practice in the University	8	The aim is an Education of Sensibility, a pedagogical expression that re-unites the person with the nature of his or her surroundings. Education in this university classroom becomes part of individuation in which collective change cannot be separated from individual learning	A.2	E.2.2.3 C.11 I.1 H.2.1
	8	He uses methods of getting the students to work imaginatively with the stories	A.5	
Jungian Education in Schools	9	Ultimately, the idea that the teacher must also be a learner is rooted in Jung's structuring of the therapist as a wounded healer, one who heals himself by the tending to the painful psyches of his or her patients	C	J.2.1
	9	Transformative Teaching explores the dialogical perspective, inherent in Jung, that fostering the student means strengthening the psyche of the teacher. (...) exposing talents of the class means psychic engagement	B	
	9	What is common to all the Jungian approaches to education considered so far is the critique of fragmentation in modern life. Jung denies that the individual can be treated in all senses, including the educational, as apart from the world. to treat the individual is to treat the world, in education as well as therapy	A.5 A.2	
Healing Fiction as Classroom Practice: Visionary and Psychological Reading of Mansfield Park by Jane Austen	9	Jungian educators described above use narratives drawn from poetry, stories and myth to structure creative work in classroom, so did Jung acknowledge that his therapy needed to offer a story to the suffering soul. (...) the healing soul-story is a fiction	A.2	
Raya Abs. Jones: On the Art and Science of Personal Transformation: Some critical reflections				
Introduction	12	To experience the delights - and pains- of imagining, and of entering into the imaginative worlds of others, is to become a more rounded person	A.2	E.2.1.2 G H.2.1
Jung and Education	13	When he says that the 'goal of the individuation process is the synthesis of the self	A.2	G.3

	13	From the standpoint of education, activating students' imagination would serve the child's mastery of transferable skills, such as communication, problem-solving, expression, and more	A.1	
	14	his advice boils down to telling teachers to work on improving their own character, for children learn from adults by example (...) self-educate in the basics of analytical psychology as a step towards their own personal growth	C	
	14	This approach fosters awareness of the role of emotions in learning, and specifically the power of emotionally loaded images	C A.2	
The Power of Images	15	reading novels, listening to music, etc. 'may' open up a realm of being that is expressed in learning through soul', but to take upon oneself (...) a self-delusion that could turn dangerous	A.1	
	15	Self-directed learning has been generally identified as a main feature differentiating adult education from the education of children. The factor of choice should also be taken into account	A.4	
	16	education for the marketplace is based on a 'a psychology of the empty-self, a self that only finds fulfilment through consumption	A.4	
	16	the teacher as morally bound to guide students' journey of individuation, irrespective of what those adults expect out of education	C	
A Short Detour to the Pragmatics of Science	16	There is a crucial difference between seeking to establish what 'works' best in practice and seeking to understand why or how something works	A.2	
Soul-Speak as Ideology	18	He seeks to redress the balance, hence avers that personal transformation should be 'informed by a sense of mythos, as well as logos	A.1	

		18	While emphasizing wholeness, seeking to redress the one-sidedness of education, souls-speak is entrenched in the myth of a mythos-versus-logos dichotomy, having us believing that true meaning can be achieved only through one or the other	A.2	
A Closing Reflection		-	-	-	F.1.3
Bernie Neville: The Polytheistic Classroom					
Archetype		22	We may find inflations of all kinds in educational systems, in classrooms, in teachers' personalities	A.4	E.2.2.1 E.2.2
Great Zeus		22	The Zeus-dominated curriculum ensures that what is taught is what is already known and judged to be important	A.4	E.2.2.1
		23	The Zeus-inflated teacher or principal believes that he usually he) does not have to answer to anyone. He makes all the decisions. He punishes those who offend him and rewards with those who please him	A.5	
Glorious Hera		23	To use the language of the quality school, Hera puts a high value on belonging and power, but has no interest in freedom or fun	A.4	E.2.2.1
		24	The child who knows how to 'fit in' may flourish in the Hera style of classroom, because 'fitting in' is what it is about	A.5	
Mother Demeter		24	clearly a pattern in human affairs which we call mothering	A.4	E.2.2.1
		24	Teacher with string Demeter values take mothering seriously. Central to their image of themselves is their task of providing a safe and supportive environment for their students	A.4	
		24	Rather than, 'Do what I say because I say so' which is the message of Father Zeus, Mother Demeter says, 'Trust me. I know what is best for you	A.4	

Bight-eyed Athene			25	The pathology of Athene can be found where students have learned Athene's lesson of non engagement but not the point of that non-engagement, which is to enable clear-sighted and focused attack on a critical problem	A.4	E.2.2.1
			25	The pathology of Athene can be found where students have learned Athene's lesson of non engagement but not the point of that non-engagement, which is to enable clear-sighted and focused attack on a critical problem	A.4	
Shining Apollo			25	It used to be assumed without question that, while there were certain skills which everyone ought to learn, and certain habits that everyone ought to acquire, the real purpose of education was knowledge, understanding, even wisdom	A.1 A.2	E.2.2.1
Artemis the Huntress			26	An Artemis education is based on an ideal of companionship rather than hierarchy, natural rhythms rather than abstract order	A.4	E.2.2.1
			26	Artemis brings us a very different vision of educational priorities: to develop in children sense of community, a love of wilderness, exological sensitivity and a respect for non-human creatures	A.4	
Golden-haired Aphrodite			27	Teachers who are under the influence of Aphrodite will not stay in the profession unless they can find beauty and pleasure in their work. They want teaching to be fun for them and fun for their students	A.4	E.2.2.1
			27	They are also involved, consciously or unconsciously, in presenting their own personalities attractively, for it important to them to be liked by their students	A.4	
Winged Eros			28	We find Eros in the classroom where the teacher is convinced of the critical importance of relationships. We find him in the teacher who is able to say that she love mathematics, love Shakespeare, loves teaching, loves her pupils	A.4	E.2.2.1

		28	Teachers and students can get so caught up in with relating to each other that they forget that their purpose in being together is to learn something	A.4	
Ares the Warrior		28	If we are committed to the values of cooperation, relationship and dialogue, we are likely to give conflict and competition no place in our classrooms	A.4	E.2.2.1
		29	the classroom where Ares is properly worshipped is full of challenge and excitement; conflict is not avoided but welcomed and enjoyed; the satisfactions of competition are acknowledged	A.4	
Crippled Hephaistos		29	Teachers who are committed to teaching the crafts of living and who regard their own profession as a craft are really a bit old-fashioned	A.4	E.2.2.1
Aunty Hestia		29	Many teachers are able to manifest the presence of Hestia in the serenity of their classrooms, in their students' balance and focus and in the ease with which they learn	A.4	E.2.2.1
		29	Hestia gives us an extraordinary experience of focus. Our students are totally focused on what they are doing	A.4	
Dancing Dionysos		31	Dionysos has no respect for authority and no regard for social expectations, and schools are supposed to turn children into good citizens	A.4	E.2.2.1
		31	We can think of the gods representing instinctual needs or drives	A.4	
Prometheus the Saviour		32	When the Prothan fantasy takes over education we hear a great deal of talk about technology, as we might expect. We also hear talk about education as an instrument of social change, of emancipation	A.4	E.2.2.1
		32	Skilling brings empowerment for the individual and productivity for the society, and the simplest and most efficient and most technically sound way of teaching skills through training	A.4	

Hermes the Salesman		33	Schools, and education systems generally, get stuck in repeating themselves, doing things the way they have always done	A.4	E.2.2.1
		33	Hermes' gifts of flexibility, adaptability and imagination, his readiness to let go of what has been taken for granted	A.4	
Conclusion		-	-	-	
Antonina Lukenchuk: Itinerary of the Knower: Mapping the ways of gnosis, Sophie, and imaginative education					
The Breath of Possibility': Imaginative Education and Jungian Motifs		35	Education should be indeed 'the breath of possibility', as Greene would have it; and children must 'make their own use of what has been taught; children must go beyond what has been learned- to do what might be called untaught things	A.2	
S.35/Abs.3 - S.36/Abs.2		36	Education can 'best be conceived as the process of developing each of these kinds of understanding as fully as possible	B	G.3
		36	a radical change in educational curricula that should not be seen strictly as a 'body of knowledge', (...) but instead, teaching young children to employ 'mythic understanding' in getting an 'initial grasp on the world and on experience', and recognizing school teachers and themselves as the 'storytellers of [...] culture	A.2 C	
S.36/Abs.4 - S.37/Abs.3		36	Collingwood thinks of the problem of suppressing our creative and emotional powers as the problem of education	A.5	E.2.2.1 E.2.2
Gnostic Jung and Esoteric Iterations		-			I.1
In Search of Sophia: The Way of the Lost Goddess		-			E.2.2.2 E.2.2.1
Conclusions		-			
Peter T. Dunlap: The Unifying Function of Affect: Founding a theory of psychocultural development in the epistemology of John Dewey and Carl Jung					

Introduction	47	Applying his 'postulate of continuity', Dewey worked out a theory of human development that began in the biological and moved toward the psychocultural through the interaction between an emerging modern individuality and democratic institutions	A.1	
Dewey and Jung Converge upon the Idea of the Objective Capacity of the Subject	48	Dewey argues for an acceptance that knowledge is determined by the needs of a people in different circumstances at a given time in history	B	F.2.2
	49	From Dewey's 'pragmatic' epistemological approach, individual subjectivity is the means through which we acquire knowledge, not as certainty but as warranted assertion	D	
The Developmental Continuity between the Biological and the Psychocultural	51	For Jung the process of internalization is significantly more complex (...). Following his studies of native peoples, Jung describes the way in which ritual activities harness affective and imaginal experience to channel instinctive energy toward the cultivation of the will to 'work' which is essentially developmental and leads to the formation of individual identities	D	
From More Complex Individual Identities to More Humane Social Institutions	51	In my research I associate Dewey with the language of 'political liberalism' and his identity with that of the 'political individual', who pursues religious, political, and economic freedom through political, educational, scientific languages that articulate egalitarian values as the basis of our personal and institutional actions	D A.2	E.2.2.3 F.2.2
The Modern Identity and Its Impact of the Identity of the Social Scientist	54	Much developmental theory focuses on the maturation of rational capacities	B	
Affect Science: The Path to 'Affect Freedom'	55	These affects are biological responses taking place as fixed patterns, having identical features in the old and young alike, and are common to the species, as well as to other mammals	D	

Affect Freedom, Cultural Leadership and the Psychological Citizenship	56	Following this rough idea of the trajectory of these psychocultural development of Western culture we can see the way in which the biological experience of emotion is developmentally continuous with our individual and cultural experience	D	
The Psychoeducational Practices of a Transformative Political Psychologist	58	Political psychologist and Jungian analyst Andrew Samuels encourages his students and other participants in his 'political clinics' to use their imaginations and emotions to assess and creatively respond to the political and cultural crises of our time	A.3 A.2	
Inna Semetsky & Joshua Ramey: Deleuze's Philosophy and Jung's Psychology: Learning and the Unconscious				
Introduction	63	Adult education, under the slogan of life-long learning, has been transformed into 'frightful continual training ... continual monitoring of worker-schoolkids or bureaucrat-students	A.4	
Self-education	63	Individuation was defined by Jung as a process of self-education in which both unconscious and conscious aspects of life-experiences are integrated completely	B	G.2 I F.1.3
	63	Jung was explicit that education should not be confined to schools nor education should stop when a child grows up	A.4	
	63f.	self-knowledge remains an dispensable basis of self-education and emphasized an indirect method for attaining such inner self-knowledge by means, of its symbolic mediation in the analytic process	A.1 A.2	
Affects and Experiences	65	leading to our learning from experience embedded in this particular event when it begins making sense for us. Thinking via affects-as partaking of four Jungian functions that enrich rational thought with sensing, feeling and intuition	A.2	E.2.2 E.2.2.1 E.1.1

	66	Jung insisted that it is through the integration of the unconscious that we might have a reasonable chance to make experience of an archetypal nature providing us with the feeling of continuity not only throughout our life-experiences but also in a spiritual sense before and after our existence	A.3 D	
How we Learn	67	learning is, on Deleuze's account, a matter of indexing all possible conjunctions, i.e., a body in conjunction with a wave: a body and wave	B	E.2.2.1
	67	the very fact that we can learn at all, for Deleuze, points to this deep complicity between nature (body, the unconscious) and mind (consciousness)	A.1	
	68	Jung's archetypal patterns that makes us act unconsciously nevertheless lead us to learning because their '[p]roblematic structure is part of objects themselves, allowing them to be grasped as signs, just as the questioning or problematizing instance is a part of knowledge allowing its objectivity and its specificity to be grasped in the act of learning	D A.1	
Becoming-other	69	...we can perceive is so far imperceptible 'voice'- that we can achieve a certain level of self-knowledge crucial for self-education and for ultimately becoming other	C	E.2.2.1
	70	We learn from the signs implicit in the problematic events that make our very experience of such an event problematic and, by becoming able to read and interpret them-to become conscious of them	A.1	
New Ethics	71	the diversity and complexity of the situation makes it impossible for us to lay down any theoretical rules for ethical behaviour	A.4	J E.2.1.2
	72	Because experience is not confined in the individual (...) Subject bit is socio-cultural and always involves the other, the integration of such a generic 'other' is paramount for understanding and re-valuation of such an expanded experience	B	

A concluding Remark	73	adults are educable; however, such education should not proceed along the lines of compulsory 'schooling	D	
	74	the method of indirect adult education as a 'process resulting from the independent activity of the unconscious	C	
Shiho Main: 'The Other Half' of Education: Unconscious education of children				
Introduction	76	The other half, which cannot be taught directly, is effected through the personality of the teacher and means 'guiding the child into the larger world and widening the scope of parental training	A.1 A.2	F.3.3 F.2.1
	76	Jung also holds that in a relationship between two people (...) the psychologically more mature person can help the other, and this also applies to a teacher-student relationship	A.1	
	77	In Jung's account, as adults influence children by what they are, they need become aware of their own shortcomings so that the adults' unconscious problems are not transmitted to the children	D	
	77	The aim of 'the other half' of education, as an unconscious process, could be contrasted with conscious, formal education	A.2	
Children's Psyche	77	When Jung's view on the psyche of children is discussed, what is often emphasised is the immaturity of the children's psyche and its dependence upon the parents' psyche	D	F.2.3 G.2
	77	when childhood neuroses are suspected, Jung recommends first analysing the parents (...), pointing out that 'The infectious nature of the parents' complexes can be seen from the effect the mannerisms have on their children	D	

Children's Psychological Development	79	The psyche of children starts with total identification with the unconscious, then goes through separation of consciousness of the ego from the unconscious, and finally arrives at full consciousness of ego	D	E.2.2.1 E.2.2 G.2
	81	Inner adaptation through self-education may hinder the fulfilment of the tasks of outer adaptation in the first half of life	A.5	
	81	The teacher's self-education could have an effect on children via the collective unconscious through the indirect route of recapitulation.	A.1 C	
The Nature and Extent of Children's Involvement in 'the Other Half' of Education	82	Children's involvement in unconscious education could be seen as mainly passive, according to Jung's view that the child's psyche is largely unconscious and dependent upon their parents' unconscious psyche	D	
	82	Jung's alternative view of a child's psyche-as autonomous and individual-suggests that children play an active role in their development of personality	D	
	83	As each individual's personality is different, the aim of unconscious education cannot be known at the outset more specifically than the general aim of development of personality	A.2	
Some Problems with Jung's Account of 'the Other Half' of Education	84	In order to improve the quality of unconscious education, recognising the importance of 'the other half' of education and trying to support the teacher's self-education could seem important	C	

		84	Jung's account of unconscious education seems of no practical use for improving current educational system. But there might be some usefulness in his psychological theory of education	C	
		85	Jung's account of 'the other half' of education could provide fresh insights about the meaning and quality of education. Unconscious education might be difficult to relate to conscious education in one way, but it could be seen as complementary in another way	C	
Conclusion		85	unconscious education, which works through the teacher's personality and indirectly affects the student's development of personality	A.1	
		85	Adults and children are seen in one way as separate parties, having different psychologies and roles in unconscious education, and yet they are seen as forming one cycle (of the first and the second halves of life), a union (of opposites, and a totality (of nature and culture) to work towards the unconscious educational goal, i.e., the development of personality	D A.2	
Robert Romanyshyn: Complex Education: Depth psychology as a mode of ethical pedagogy					
The First Experiment		90	Specifically, I was curious about those moments when a person would underline a passage, or write marginal notes, or discover that they had just misread a passage, or realize that for the last ten minutes or so they had fallen into a state of reverie	A.5	F.2.1 J.2.1 E.1.1
		90	In the therapy room the field between 'reader' and 'text' was a transference field whose dynamics were rooted also in the unconscious. Between the site of the classroom and the site of the therapy room, the hermeneutic circle would twist into a hermeneutic spiral	A.4	

S. 91/Abs. 3 - S. 92/Abs. 1	91	In this dream-turned-nightmare so much of our educational practice forgets or ignores that the student who comes to the classroom is and is not the character(s) who come for an education	A.4	
	91	Jung's diagram of the transference aptly describes the complexity of this field (...). Analyst and patient interact not only at the level of their own unconscious complexes	A.4	
S. 92/Abs. 2 - S. 95/Abs. 1	-			
S. 95/Abs. 2 - S. 96/Abs. 5	96	Jung's deepening of the unconscious is particularly important in this process of self-education because in his formulation of the psychoid archetype the unconscious links not only all humanity at a collective level, but also all of us to nature	D	
	96	because education as a matter of mind divorced from body is also education divorced from nature	A.4	
	96	The point is that the educator has to be educated in such a way that he or she does not perpetuate in the classroom the complex dynamics of an unconscious life. The question of teacher preparation is central	C	
The Second Experiment	97	since the educator is also a complex psychological being, a place must also be made for the unconscious in the process of education	A.4	
	98	The cultivation of a metaphoric sensibility is also the first step if one is to make a place for the unconscious in the classroom	A.1	
Education as Awakening Vocation	101	necessitating the cultivation of metaphoric sensibility as the epistemological counterpart of the ontological reality of the psyche as a matter of symbols and their images	A.1	E.2.2.1

	101	Any education, therefore, that would address the whole person - the embodied mind in its psychological depths - would have to make a place for symbolic ways of knowing alongside empirical and rational ways of knowing	A.2	
Vocation and Response-ability	-			
Toward an Ethical Pedagogy	108	How can we expect to be responsive to the other if we who educate are still irresponsible? The transference dialogues could be a start toward the self education of the educator	A.5 A.1 C	
Inna Semetsky: Jung and Tarot: A theory-practice nexus in education and counselling				
S. 111/ Abs. 1 - S. 112/ Abs. 1	111	The symbolic meaning of human experiences are 'always grounded in the unconscious archetype, but their manifest forms are moulded by the ideas acquired by the conscious mind	D	
S. 112/ Abs. 2 - S. 113/ Abs. 1	-			
S. 113/ Abs. 2 - S. 114/ Abs. 3	-			E.2.2.1
S. 114/ Abs. 4 - S. 116/ Abs. 1	-			H.1.3
S. 116/ Abs. 2 - 118/ Abs. 1	-			G.1

Tabelle 8: Semetsky - Strukturierung

Tabelle 9: Semetsky (2013) – Zusammenfassung

Titel/Sinnabschnitt	Zusammenfassung	Reduktion
Semetsky (2013): Jung and Educational Theory		
<i>Susan Rowland: Jung and the Soul of Education (at the 'Crunch')</i>		
Introduction: Education and Controversy		
Jung on Education and Bloodsucking Ghosts	Jung: 3 Typen von Erziehung: anhand eines Beispiels, anhand von Regeln und Normen, zur Individuation; Näheverhältnis von Therapie und Bildung	Erziehung am Beispiel, durch Regel/Normen, zur Individuation
S.3/Abs.2	Bildung: Mit seinem Unbewussten im sozialen Kontext in Einklang kommen; Trennung zwischen Subjekt und Objekt; Selbst und Welt, Veränderung des Erziehers im Erziehungsprozess	Kontakt zu unbewussten Inhalten, Veränderung des Pädagogen
S.3/Abs.3 - S.4/Abs.2	Folgen beim Misslingen von Erziehungsprozessen; Bewusstsein als Ziel; Dualismen: Selbst/Welt, Individuum/Kollektiv, Erziehung der Seele/Erziehung der Gesellschaft, Ziel: acknowledging and articulating deep relations to the unconscious psyche	Ziel: Bewusstheit, Erziehung des Einzelnen als Wirkung auf Gesellschaft
S.4/Abs.3 - S.4/Abs.4	Erziehung des Einzelnen führt zu Veränderungen von Gesellschaften	Erziehung des Einzelnen als Wirkung auf Gesellschaft
The Educated Soul and Nature: Robert Romanyshyn and Jerome Bernstein	(Robert Romanyshyn): Neuorientierung westlicher Werte anhand von Erziehung; Erziehung als Veränderungen von Gesellschaftsstrukturen; Potentiale liegen im Unbewussten	Neuorientierung gesellschaftlicher Werte, Erziehung als Veränderung von Gesellschaft
S.6/Abs.3	(Jerome Bernstein): Analysen sind Erziehend, meint: lernen die Veränderungen auszuhalten, die bereits passiert sind; Erziehung als ein Prozess	Bildung durch Analyse, Veränderungen aushalten

S.6/Abs.4 - S.7/Abs.1	Erziehung nach Tradition der Navajo; Heilung beinhaltet eine Verkörperung von Erziehung; Erziehung als Reflexive Leistung, Erlebtes wird neu durchdacht	Heilung beinhaltet Bildung durch reflexive Leistung
Post-Jungians in the Classroom	Erwachsenenbildung; Neukonfiguration einer Dichotomisierung von Erziehung für Individuum oder der Masse und einer Erziehung zur Nützlichkeit oder zur Veränderungen des Bewusstseins; Erziehung weder ausschließlich für Individuen, noch für Produkte eines Bildungssystems	Erziehung für Individuum vs. Masse, Nützlichkeit vs. Veränderung Bewusstsein
Jungian Educational Practice in the University	Erwachsenenbildung; Erziehung im Kontext Universität; kollektive Veränderung als Ausdruck einzelner Lernprozesse, Methoden der Arbeit mit Geschichten anhand der Imagination	Kollektive Veränderung durch einzelne Lernprozesse, Arbeit anhand von Imagination durch Geschichten
Jungian Education in Schools	Erziehung in Kontext Schule; Lehrmethoden, die persönliches Wachstum und Selbstverwirklichung ermöglichen (Transformative Teaching); Veränderungen im Einzelnen, sind Veränderungen in der Gesellschaft; Nahverhältnis von Therapie und Pädagogik (Ähnliche Veränderungsprozesse)	Lernen zum Wachstum und Selbstverwirklichung, Veränderung des Einzelnen als Veränderung von Gesellschaft
Healing Fiction as Classroom Practice: Visionary and Psychological Reading of Mansfield Park by Jane Austen	Healing Fiction (Heilung der Seele eine Fiktion des Menschen selbst); auch im Klassenraum	Heilung der Seele eine Fiktion des Menschen
Raya Abs. Jones: On the Art and Science of Personal Transformation: Some critical reflections		
Introduction	Cambridge Primary Review (CPR); Pädagogische Ziele nach der (CPR): Reifung der Imagination der Kinder, Kompetenzen	Reifung der Imagination (Kompetenz) der Kinder

Jung and Education	Anwendung und Umsetzung von pädagogischen Methoden, der gelebte pädagogische Ort unterscheidet sich vom therapeutischen Ort, Reifung und Entwicklung der Lehrer selbst (Verbesserung der pädagogischen Arbeit), Fokus auf Emotionen bei Lernprozessen	pädagogischer Ort unterschiedlich zum therapeutischen Ort, Reifung und Entwicklung der Lehrer, Fokus auf Emotionen bei Lernprozessen
The Power of Images	Transformative Learning or Education: 1. Bewusstseinsweiterung, 2. Veränderungen in kritischer Reflexion, 3. Veränderungen als Weiterentwicklung, 4. Veränderung als Ausdruck von Individuation; Subjektive und Objektive Dimension von Vorstellungen, Bildern und Imaginationen; Erziehung könnte die Subjektive Dimension von Bildern herausarbeiten, mit denen Zöglinge konfrontiert sind; Konfrontation mit einem breiten Spektrum an Bildern (Novellen, Musik, Kunst) kann; "Lernen über die Seele"; Dem Selbst zugewandtes Lernen (was lerne ich über mich) unterscheidet Erwachsenenbildung von Kinderbildung; Erwachsenenbildung bekommt einen Heilungsaspekt und hat Emanzipation als Ziel	Transformatives lernen: Bewusstheit, Veränderung durch Reflexion, Weiterentwicklung, Individuation, Konfrontation mit vielen Gegenständen, Selbst zugewandtes Lernen (Erwachsenenbildung hat Heilungsaspekt
A Short Detour to the Pragmatics of Science	Nützlichkeit von Wissen (Objektiv und Wissenschaftlich wird als nützlich betrachtet)	Nützlichkeit von Wissen
Soul-Speak as Ideology	Einseitigkeit von Lernideologien, plädieren für eine Balance zwischen Mythos und Logos, Ideologiekritik	Lernideologie einseitig, Balance zwischen Mythos und Logos
A Closing Reflection		
Bernie Neville: The Polytheistic Classroom		
Archetype	Rollenbilder durch archetypische Inflationen in pädagogischen Systemen (z.B. Schule)	Rollen durch archetypische Inflation in pädagogischen Systemen

Great Zeus	Zeus (Muster der Machtdimension); positiv: Ordnung im Chaos, negativ: Lehrer muss keine Fragen beantworten, trifft alle Entscheidungen, bestraft jene, die seine Macht in Frage stellen, belohnt jene, die in Anbeten	Ordnung im Chaos, Entscheidungsmacht des Pädagogen
Glorious Hera	Hera (Muster sozialer Stabilität); Wichtigkeit von Zugehörigkeit und Macht, weniger in Freiheit und Spaß, Erziehung mit dem Ziel der Eingliederung in die Gesellschaft und weniger für persönlichen Wachstum oder Kreativität	Zugehörigkeit, weniger Freiheit und Spaß, Eingliederung in Gesellschaft
Mother Demeter	Demeter (Muster der Fürsorge 'mothering'); positiv: Vermittlung eines Gefühls von Sicherheit, Pädagogen übernehmen die Verantwortung für die Fürsorge der Zöglinge; negativ: Gefahr, dass Zöglinge nicht ausreichend auf die 'reale' Welt vorbereitet werden; daher wird ein Aufwachsen der Zöglinge verhindert	Vermittlung von Sicherheit, Fürsorge und Verantwortung, nicht ausreichende Vorbereitung auf reale Welt
Bight-eyed Athene	Athene (Muster der Balance); positiv: Partizipatives Treffen von Entscheidungen, Formen von Demokratie, Problemlösungsorientiert, Fokus auf Gruppenarbeiten; negativ: Probleme bleiben in einer ewigen Diskussion und kommen kaum zu Lösungen, solange nicht jede Meinung mit einbezogen wurde	gemeinsames Treffen von Entscheidungen, Fokus auf Gruppe, Probleme kommen zu keiner Lösung, wenn nicht jede Meinung einbezogen wurde
Shining Apollo	Apollo (Muster der Klarheit und des Verstehens); ein rationaler Zugang zu moralischen Inhalten; negativ: die eigene rationale Sichtweise auf Dinge wird im Vordergrund gestellt und jene entwertet, die dieser nicht folgen	rationaler Zugang zu Inhalten, Entwertung anderer Zugänge
Artemis the Huntress	Artemis (Muster nicht-hierarchischer Beziehungen); pädagogische Leidenschaft zum Gegenstand will an Zöglinge vermittelt werden; Gerechtigkeitsgefühl wird vermittelt;	Leidenschaft zum Gegenstand, Gerechtigkeitsgefühl

Golden-haired Aphrodite	Aphrodite (Muster der Schönheit); Pädagogische Wertigkeit liegt auf dem Schönen und Wahren; Lehren wird mit Spaß verbunden, weniger mit Profession, Verführung zum lernen, negativ: wollen von Schülern gemocht werden,	Lehren als Spaß, Verführung zum lernen, Lehrer wollen gemocht werden
Winged Eros	Eros, Rolle und Verhaltensbeschreibung des Lehrers: pädagogische Wertigkeit liegt auf der Beziehung (zum Gegenstand oder zur Person) und Intimität, negativ: Wertigkeit der Beziehung nimmt einen zu hohen Wert ein und vernachlässigt den Wissenserwerb	Wertigkeit der Beziehung, Vernachlässigung von Wissenserwerb
Ares the Warrior	Ares, Rolle und Verhaltensbeschreibung des Lehrers, Konfliktträchtiges Milieu, Wettbewerbscharakter im pädagogischen Setting, kann motivieren und anregen, jedoch auch sehr einschränken und frustrieren	Konflikt und Wettbewerbsgedanken, motivierend, auch einschränkend und frustrierend
Crippled Hephaistos	Hephaistos, Rolle und Verhaltensbeschreibung des Lehrers:	
Aunty Hestia	Hestia, Rolle und Verhaltensbeschreibung des Lehrers	
Dancing Dionysos	Dionysos, Rolle und Verhaltensbeschreibung des Lehrers	
Prometheus the Saviour	Prometheus, Rolle und Verhaltensbeschreibung des Lehrers	
Hermes the Salesman	Hermes, Rolle und Verhaltensbeschreibung des Lehrers	
Conclusion		

Antonina Lukenchuk: <i>Itinerary of the Knower: Mapping the ways of gnosis, Sophie, and imaginative education</i>		
The Breath of Possibility': Imaginative Education and Jungian Motifs	Erziehung als Ausdruck von Möglichkeiten, Ziel: eigenen Gebrauch und Anwendung von Gedachtes machen,	Ausdruck von Möglichkeiten, Ziel: eigener Gebrauch und Anwendung
S.35/Abs.3 - S.36/Abs.2	Erziehung als Prozess der Entwicklung aller Arten des Verstehens so vollständig wie möglich, Schullehrer als Geschichtenerzähler der Kultur, Erziehung und Lehren setzt an den vorhandenen Potentialen der Kinder an, Potential äußert sich in reichen Vorstellungskraft und emotionaler mentaler Aktivitäten	Prozess der Entwicklung Verstehens, Lehrer als Vermittler der Kultur, Anknüpfen an Potentialen
S.36/Abs.4 - S.37/Abs.3	Imaginationsfähigkeit als Kompetenz, Psyche stellt sich über Bilder und Imaginationen dar, Zugang zum Kind über sein eigenes inneres Kind, imaginative Education, aristotelische Entelechie Gedanke	Imagination als Kompetenz, Zugang über eigenes inneres Kind, Ziel liegt im Menschen selbst vor
Gnostic Jung and Esoteric Iterations		
In Search of Sophia: The Way of the Lost Goddess		
Conclusions		
Peter T. Dunlap: The Unifying Function of Affect: Founding a theory of psychocultural development in the epistemology of John Dewey and Carl Jung		
Introduction	Entwicklung durch Unterscheidung von Anderen, Kulturelle vs. Individuelle Entwicklung	Entwicklung durch Unterscheidung, kulturelle vs. individuelle Entwicklung
Dewey and Jung Converge upon the Idea of the Objective Capacity of the Subject	Erfahrung als intime Beziehung zwischen Wissenden und Wissen (Dewey), Individuum als Quelle objektiver Erfahrung	Erfahrung eine intime Beziehung zwischen Wissen und Wissenden

The Developmental Continuity between the Biological and the Psychocultural	individuelle Entwicklung geht mit psychokultureller Entwicklung einher (oder setzt diese voraus), Entwicklung durch Bewusstheit eigenen Handelns	Entwicklung von Bewusstheit des eigenen Handelns
From More Complex Individual Identities to More Humane Social Institutions	politischer Liberalismus (Dewey), psychologischer Liberalismus (Jung)	
The Modern Identity and Its Impact of the Identity of the Social Scientist		
Affect Science: The Path to 'Affect Freedom'	Funktion der Affekte: Aufmerksamkeit ausrichten, Handlungen motivieren, Verbindungen zu anderen herstellen, "Affektfreiheit": Fähigkeit, Gebrauch der biologischen, psychokulturellen und politischen Funktionen der Gefühle zu machen	Affektfreiheit als Ziel: Fähigkeit, Gebrauch der biologischen, psychokulturellen und politischen Funktionen
Affect Freedom, Cultural Leadership and the Psychological Citizenship		
The Psychoeducational Practices of a Transformative Political Psychologist		
Inna Semetsky & Joshua Ramey: Deleuze's Philosophy and Jung's Psychology: Learning and the Unconscious		
Introduction	Erziehung in Kontext Erwachsenenbildung, Life-Long Learning, Gilles Deleuze	Bildung über das Leben hinweg

Self-education	Selbsterziehung als Wissenserwerb über das Selbst	Selbsterziehung als Wissen über das Selbst
Affects and Experiences	Lernen über Affekte, affektive Grenzerfahrung als Möglichkeit der Veränderung, Selbsterziehung als Integration fremder (unbewusster) Anteile, größere Persönlichkeit	affektive Grenzerfahrungen als Veränderung, Selbsterziehung: Integration fremder Anteile
How we Learn	Deleuze: Lernen als Einordnung aller möglichen Verknüpfungen, die mit bestimmten Erfahrungen einhergehen (Verbindung von Natur und Geist),	Lernen: Einordnung möglicher Verknüpfungen durch Erfahrung
Becoming-other	Lernen über Vorwissen (Idee), Veränderung zu einem authentischen Selbst, Sensibilisierung auf Symbole der Veränderung (Archetypen), Subjekt benötigt Veränderungsziele, oder Tendenz der Beseitigung vorhandener Persönlichkeitsanteile, Psyche organisiert sich über Fragen,	Lernen durch Vorwissen, Sensibilisierung auf Symbole, Subjekt benötigt Veränderungsziele
New Ethics	Ethik durch Integration in Form von Erziehung, Aufhebung von Dualismen,	Ethik durch Integration, Aufhebung von Dualismen
A concluding Remark	Selbsterziehung des Erziehers als wichtige Aufgabe, Verwendung archetypischer Bilder ist Ausdruck erzieherischer Aktivität, Erfahrung archetypischer Bilder als Voraussetzung für das Lernen	Selbsterziehung des Pädagogen, Verwendung archetypischer Bilder, Voraussetzung für Lernen
Shiho Main: 'The Other Half' of Education: Unconscious education of children		
Introduction	Formales Curriculum und Persönlichkeit des Lehrers als Erziehungsfaktoren, Text legt den Fokus auf unbewusste Erziehung, Ziele: Entwicklung des Urteilsinns, Befreiung unbewusster Einflüsse, Lehrer sollten sich eigenen unbewussten Problemen bewusstwerden (Reflexion), Erziehung geschieht wechselwirkend, Selbsterziehung bei Erwachsenen und nicht bei Kindern	Erziehungsfaktoren: Curriculum und Persönlichkeit des Lehrers unbewusste Erziehung: Entwicklung des Urteilssinns Reflexion: bewusstwerden unbewusster Probleme, Selbsterziehung bei Erwachsenen

Children's Psyche	Übertragung unbewusster Konflikte der Eltern auf die Kinder, Identität der Kinder ist mit der der Eltern einheitlich, Entwicklung von Ich-Bewusstsein beim Kind	Übertragung der Konflikte auf Kinder durch Eltern, Einheitsidentität Entwicklung von Ich-Bewusstsein
Children's Psychological Development	ontogenese rekapituliert Phylogenese, Entwicklungsaufgaben in der "ersten Lebenshälfte", Bildung der ersten Lebenshälfte geschieht unbewusst, Bildung der zweiten Lebenshälfte benötigt "bewusste Anstrengung", zwei zentrale Beziehung für Entwicklung (intrapsychisch, interpsychisch)	Entwicklungsaufgaben erste Hälfte geschehen unbewusst, zweite Lebenshälfte bewusste Anstrengung
	Selbsterziehung des Lehrers wirkt über das kollektive Unbewusste	
The Nature and Extent of Children's Involvement in 'the Other Half' of Education	Entwicklung Kinder unterscheidet sich von der von Erwachsenen, Entwicklung nie abgeschlossen, Bedingungen gelungener Entwicklung/Erziehung, Natur (Anlagen) ermöglichen die Entwicklung von Kindern, nicht die Erwachsenen,	Entwicklung nie abgeschlossen, Bedingungen gelungener Erziehung, Entwicklung der Anlagen bei Kinder
Some Problems with Jung's Account of 'the Other Half' of Education	Kritik am Pädagogischen Konzept Jungs, wie kann unbewusste Erziehung gefördert werden: Gar nicht!, Selbsterziehung des Lehrers fördert die "andere Seite" der Erziehung, Jungs Konzept hat keinen Nutzen für Veränderungen bestehender Bildungssysteme	unbewusste Erziehung, kann nicht gefördert werden, Selbsterziehung des Pädagogen fördert andere Seite, Jungs Konzept: kein Nutzen für Bildungssysteme
Conclusion	Das Ziel der Entwicklung liegt in den Anlagen der Kinder, nicht die Persönlichkeit, eher die Möglichkeit der Entwicklung der Persönlichkeit, Lehrer beeinflussen indirekt diese Persönlichkeitsentwicklung	Ziel in Anlagen: Möglichkeit der Entwicklung, Persönlichkeit des Pädagogen beeinflusst indirekt
Robert Romanyshyn: Complex Education: Depth psychology as a mode of ethical pedagogy		
The First Experiment	Phänomene beim lesen von Texten und abweichende Wahrnehmungen, Interpretationen; Übertragungskontext im therapeutischen Setting kann beim lesen von Texten Anwendung finden	abweichende Wahrnehmung beim Lesen, Übertragungsphänomene

S. 91/Abs. 3 - S. 92/Abs. 1	Unterscheidung der Menschen, die zur Schule kommen und jene, die für die Schule kommen (Verbindung des zweiten geht verloren)	Unterscheidung in die Schule und für die Schule lernen
S. 92/Abs. 2 - S. 95/Abs. 1		
S. 95/Abs. 2 - S. 96/Abs. 5	Erziehung des Therapeuten (metaphorische Sensibilität), der Lehrer als Charakter, Förderung der Imagination (Kontext Schule), Lehren als eine 'Berufung' Bildung des Erziehers um nicht eigene unbewusste Dynamiken im Klassenraum zu perpetuieren,	metaphorische Sensibilität pädagogische Kompetenz, Förderung der Imagination
The Second Experiment	das Unbewusste muss Platz in pädagogischen Prozessen finden, ("ethische Verpflichtung"), Kultivierung metaphorischer Sensibilität (Bildungsziel Lehrer) als erster Schritt,	Kultivierung metaphorischer Sensibilität Bildungsziel Lehrer
Education as Awakening Vocation	Erziehung beginnt mit dem Erwachen der Berufung, Erzieher geben leicht ungelöste eigene Konflikte an die jüngere Generation weiter, Berufung meint das Herauslösen der Identität aus einer Identität der Massen	Weitergabe ungelöster Konflikte, Berufung als Herauslösen der Identität aus einer Massenidentität
Vocation and Response-ability		
Toward an Ethical Pedagogy	Einbeziehen Übertragungsdialog (auch unbewusster Natur) und Bildung der Erzieher als Beginn einer neuen Ethik	Bildung der Pädagogen als neue Ethik, einbeziehen der Übertragung
Inna Semetsky: Jung and Tarot: A theory-practice nexus in education and counseling		
S. 111/ Abs. 1 - S. 112/ Abs. 1	symbolische Bedeutung menschlicher Erfahrung beziehen sich stets auf einen unbewussten Archetyp	symbolische Bedeutung der Erfahrung Bezug auf Archetyp
S. 112/ Abs. 2 - S. 113/ Abs. 1		

S. 113/ Abs. 2 - S. 114/ Abs. 3	Erziehung und Beratung regen die Natur des Selbst und die Selbst-Andere Beziehung an, Veränderungsprozesse durch Bewusstheit impliziter Bedeutung, Erziehung in Kontext Schule	Veränderungen durch Bewusstheit von Bedeutung
S. 114/ Abs. 4 - S. 116/ Abs. 1		
S. 116/ Abs. 2 - 118/ Abs. 1	Lernen über Erfahrung verkörpert durch Symbole und Bilder fördert die Individuation	Lernen über Erfahrung, Symbole und Bilder fördern Individuation

Tabelle 9: Semetsky - Zusammenfassung

Tabelle 10: Jones et al. (2008) – Strukturierung

Titel/Sinnabschnitt	Seite	Aussagen	Pädagogische Th. (Kategorien)	Konzepte AP (Kategorien)
Jones et al. (2008): Education and Imagination				
Introduction - Raya A. Jones, Austin Clarkson, Sue Congram and Nick Stratton - A Dept to Jung				
Seiten 9 - 11	9	education (...) the social institution that is centred on pedagogy and which comprises formal and semi-formal settings ranging from the school to lifelong learning such as training in the work-place or courses taken for leisure	B	
	9	there is an interpersonal transaction within which someone is empowered to impart knowledge or a skill to those who lack it, and who are required or wish to acquire it	B	
	9	with the position of power comes a duty of care or mentoring (...) the third characteristic, then, is having a teaching rationale (with an emphasis on 'rational')	B	
The Jungian imagination	-			G.2 G.1 H.2.1 E.2.2.1
Applying 'Jung' in education	14	Our premise is that a Jungian slant could enhance teaching and learning across the lifespan, not only by placing the whole person at the centre of learning and teaching process (as any holistic approach does), but also by providing a unique framework for considering and promoting personal wholeness	C D	G.2 H.2.1
	14	It gives us a language with which (a) to make rationally visible the role that creative imagination plays in the process of achieving such wholeness (i.e., individuation), and (b) to create techniques that may facilitate the process, such as active imagination techniques	A.3	
An Overview of the book				

Chapter 2: Education and Imagination. A Synthesis of Jung and Vygotsky				
S. 22 - 23	22	The implications of this for analytical psychology we believe would be to view the developing child within the frame of their entire psyche, inclusive of the collective unconscious and situated in a cultural, historical and social world	D	
	22	There is a pedagogic role to assist ego in becoming self-responsive enough to stand in the world and take up life's tasks, as the collective has deemed appropriate (job, family, etc.)	C A.2	
Jung, Education and the Imagination				
Developmental view of Jung	23	Jung's psychological focus was on the second half of life. This is not to say that the early years of psychological development were not of great importance for Jung	D	E.2.2.1 E.2.2.2
	24	There appears to be a cyclic movement, beginning in childhood and continuing throughout life, of the ego moving away and toward the Self, leaving and returning to the archetypal connection	D	
Directed and non-directed thought	26	This is the paradox of the modern classroom: how do we assist our students' adaptation to reality but at the same time give the inner world and its regulatory capacity the liberation it needs?	A.3	H.2.1 F.1.3 F.1.5
Active imagination	28	Successful active imagination leads to a deeper sense of authenticity	A.2	H.2.1 F.1.3
The Unconscious and Active Imagination from Vygotsky's Perspective				
A historical philosophy of learner potentials	29	to rest on our historical, objective unconscious being for a development-oriented educational psychology. For understanding the genesis of higher mental functions it is recognized by Vygotsky that our history (...) lives in all contemporary individual beings	A.2	

Phylogeny and ontogeny	30	collective, historical phylogenetic development (...) lives and plays an integral part in all contemporary beings' psychological (unconscious) systems; and second, without a full understanding of the existence and functioning of this 'ancient brain' (Vygotsky 1981: 156) we will not be able to appreciate completely the ontogenetic potential in our present beings	A.1	
Geological structure of the human psyche	-			
The unconscious in active learning	31	higher, more complex mental functions grow from lower, more elementary mental functions	D	
	31	A paradox is observed between the internally specified, biological process and the external, cultural process of development	D	
The unconscious, active imagination and school learning	35	The spiral, revolutionary growth of the human psyche as a whole originates from the integration of both the conscious and the unconscious, and from incessant interaction with scientific knowledge, which itself embodies unity of human and world	A.1	H.2.1
	36	In school learning, the ancient archetypal thinking presents to us a profound inner drive, the drive to make connections	D	
imagination and classroom teaching				
Teaching through engagement	36	the educator's role is none other but to create and make use of the powerful forces in the totality of the social learning activity and individual experience	C	
	36	The good educator coordinates environmental factors in such a way that the learner is, with all his/her historically inherited experiences, engaged with intra-psychological struggles and challenges for forming new (re)active connections and systems	A.3 C	E.1.2

		37	A true educator teaches not by teaching, but rather by engaging learning and self-teaching	C	
	the ideal form	37	ideal in the sense that it acts as a model for what which should be achieved at the end of the developmental period; and final in the sense that it represents what the child is supposed to attain at the end of his development	A.2	
		38	One very important mission of teaching is to reveal for learners the internal logic and intrinsic connections in matters	C	
	Collective Subjectivity	38	it is important that the educator act not as the owner and transmitter of knowledge in its final form (...) but only as the mediator of the ideal form of learning	C	
		39	In all interactions and engagement with knowledge, the teacher is to participate with all his/her passions, curiosity and personality	C	
	Conclusion	-			
	Synthesis	-			
Chapter 3: Learning difficulties. Shadow of our education system?					
	S. 44 - 46	44	Inclusion' broadly refers to the principle that all pupils, irrespective of special educational need (SEN), should be included in the mainstream of education provision	B	
	Inclusion for individuated schools?	44	We see a kind of polarization in the debate about inclusion - it is either an ideal to be achieved for everyone's benefit, or an illusion because it is mistaken to think pupils with complex needs can be catered for in contexts which are not specialized	A.4	G.1
		46	this could be applied to initiatives relating to the school system 'becoming fully itself', rather than splitting off elements which are a struggle to incorporate	A.4	
	The Pupil with learning difficulties - shadow, puer/puella or trickster?	47	A crucial factor in the individuation process is (..) our capacity to notice, and begin to integrate, our shadow	A.1	G.1 E.2.1.2 F.1.4

	48	the suggestion here is that a little soul searching of what educational failure represents for us would inform our approach to pupils experiencing learning difficulties, and help us recognize why it seems so important to include these pupils in the main body of our education system	C	
	48	the teacher in the inclusive classroom has to greatly broaden and deepen their capacity to differentiate learning experiences, oversee social integration and attend to complex behaviours and medical needs	C	
Anima and the 'special child' as carrier of education's soul	51	In the case of the education system, this requires a rationale for why achievement is so important, while holding up the core significance of equal opportunities	A.2	E.2.2.3
	51	how we define these terms and why failure is 'bad' - can all be safely contained by this figure, whose need for our help and skilled teaching allows us to concentrate on the redeeming soul quality of what we are doing, instead of confronting our own anxieties about how well or not we may do as learners	C	
Actively imagining the real place of learning difficulties	52	use of 'active imagination' (Jung 1976 [1935]) could possibly facilitate an approach to inclusion which more genuinely gets to the underlying archetypal 'blocks' to embracing it	A.3	E.1.4 H.2.1 E.2.1.2
	52	the system is now compensating by championing the principle of inclusion without having properly engaged in a process of reflection and psychological confrontation to enable this to happen in a realistic and meaningful way	A.5	
	53	The shadow fears we have about our own learning weaknesses, and our less physically and socially appealing features, get projected via our wish to 'help' them	D	
Conclusion remark	-			
Chapter 4: Rousseau, childhood and the ego				

	S. 58 - 59	58	The programme would begin with the governor putting the child in his place, and holding him there 'so well that he no longer tries to leave it' (ibid.:91). He wants the child to feel the full implications of his dependence	A.3	G.2.2.1
		59	Until the age of 15, his entire education consists in learning from nature	D	
	Childhood and self-reliance	60	He regards all external influence as pernicious and detrimental to the child, but the most dangerous of all is authority, for authority deprives the child of his freedom	A.1	
		60	The second model is the education that a child receives from society, which produces 'double men, always appearing to relate everything to others and never relating anything except to themselves alone' (Rousseau 1979: 41)	A.2	
		60	His objective is to develop an authentic individual. (...) only by seeing to develop an authentic individual can one hope to regenerate it	A.5	
	the persona and the ego	65	his purpose is to provide the child with a personality that owes nothing to anyone but himself, not even his governor, and inability to relate to others with complete candour, i.e.. Without any ulterior motive of fear or gain	A.3	E.1.2 E.1.3
		66	This mechanism can be defined as the centre of the authentic individual identity, but not as a centre of consciousness. Most of our habitual conscious responses to the outer world are governed by the persona	A.5	
	Conclusion	66	first (...) vocational concerns represent only a small, and certainly not the most important part of life; and second, because children are not ready to understand the premises underlying institutional education, they will never be able to fully engage with it: their mind will always be 'elsewhere	A.1 A.5	E.1.2 E.1.3

	67	which aspect of the personality - are we educating during the school years? The persona? Or the ego? Rousseau was the first theorist to understand the importance of the ego, the authentic centre of individual identity	C	
Chapter 5: Education and imagination: a contradiction in terms?				
S. 70		-		
Myths as the key to resolve conflicts	70	We learn on myths when we are existentially challenged and in need of answers. They help us make decisions and give us an orientation	A.1 A.2	
Modern myths behind general accusations	71	Our unconscious, secret belief systems are mobilized when we feel threatened or existentially challenged. They help us make decisions, develop visions and cope with personal or professional problems	D	
	72	The story should reflect the issues and psychological situation of the group, in order to instigate a debate, release emotions and finally reveal their secret belief systems	A.3	
	72	We want them to leave their common tracks of thinking and react psychologically on a deeper level	A.2	
Imagination and education: a contradiction?	73	We have to protect them from their own abysmal fantasies and ideas. According to his point of view, it is naive to believe that imagination is a source of creative ideas and impulses	C	
	73	Education's aim is to help children to acquire knowledge and competences. As teachers it is our duty to train the children to read, write and introduce them into traditions of our culture. Teachers need to convey to their students the basic skills, which are needed to survive and be successful in our society	A.2	
	73	As educators we try to help the next generation, so they can integrate into society and live a happy and fulfilled life	A.2	

	73	The aim of education is to guide and shape the next generation	A.2	
	74	Education is founded on the idea that the process of attainment of knowledge and skills can be manipulated or even controlled	A.4	
	74	They choose to work with children because they feel it is a valuable deed. Students becoming teachers repeatedly affirm that they want to dedicate themselves to children, because they wish to engage in something useful	A.2	
the myth of the innocent child	76	Education is not just a job but also an archetypal pattern. Generally without realizing it we are loaded with the historical, ontogenetic meanings of that profession and live the myths, which is archetype produces	B	E.2.2.1
	76	In education, we can observe two tendencies. First, as mentioned, standards, qualifications, testing, accountability and time-out are emphasized	A.4	
	76	A second observation can be made: education has an aptness for idealistic wordings and settings. Currently in education self-management, self-accountability and personal responsibility are key words	A.4	
The power of imagination	79	Students realize that education offers them a one-sided entrance into the world	A.2	F.1.1
	79	Education follows a different agenda. It is an attempt to design the world according to idealistic concepts and goals	A.2 A.4	
Conclusion	80	regular schooling and imagination contradict each other. When students are allowed to imagine, this brings an uncontrollable element into the school complex	A.4	
	81	Their imaginations were an antidote to the safe environment that educators want to create and to the image of the innocent child	A.3	
Chapter 6: Storytelling, socialization and individuation				

S. 83 - 85	84	Rather, such tales create a world that 'mirrors and draws upon our own' and 'may show us important things about the world we live, teach us ways to behave	A.1	I.3
	85	Whereas in non-Jungian parlance, individuation usually means taking one's place as an autonomous member of a social group, in the Jungian context the term means the integration of the psyche or Self through the resolution of inner conflicts	B	
On fairytales and children	86	activities involving fairytales can promote spoken language competence, knowledge about language, language through story-drama, oral communication skills such as a sense of audience and active listening, knowledge of story structure, holding visual images in the mind, creativity in writing, and reading fluency	A.1	I.3 E.2.2.2 F.2.2 G.1
	86	Jung's concept of projection could be useful as a stepping-stone towards explaining story attachments. Whereas in Freudian theory, projection is a defence mechanism which has negative connotations like repression and denial, in Jungian theory it is a necessary and positive mechanism towards individuation	A.2	
	89	When turning to Jung's own work, we turn away from discourses about children, child development, and education as such, and enter a discourse within which the child features like an archetypal 'container' for adults' romantic yearnings	D	
A close-up on the Jungian position	90	Jung's premise that fairytales are 'the purest and simplest expression of collective unconscious psychic processes	D	I.3 I.2.2 G.2
	91	he is interested in what the existence of the motif reveals about the dynamics of individuation; for example, a need for a mentor or guide that arises at some point	C	
The story we may hear	-			

	storytelling and liminality	96	storytelling is often viewed as serving functions such as moral instruction, building a consensus through shared evaluations, and fostering a sense of community or communitas, which implies comradeship and communion	A.3	
		97	The liminality of creative writing cannot be mechanically induced in the classroom. The personal compulsion to write which fires the literary writer, is not necessarily kindled simply by requiring schoolchildren to write a creative story	A.2 A.3	
	Conclusion	97	If fairytales are viewed as expressing the archaic, the primal and original, within us (...), an enthusiastic conviction in their value for children might be a projection of our own yearning for the 'child within'	A.3	
		97	let children freely explore fairytales and perchance encounter there projections of their own inner world	A.2	
		98	An awareness of both the socializing and individuation potential of fairytales may guide teachers in selecting suitable material	C	
	Chapter 7: Literary individuation				
	S. 101-102	102	The act of Creative Writing, however, has as its goal self-expression, which naturally and conspicuously draws upon the writer's inner world	A.2	
	Towards the concept of a 'literary individuation	102	Jung theorized that people are naturally propelled towards wholeness, that we exist in a constant state of becoming who we are, and that all things we do in life (and indeed, all things life does to us) are attempts to facilitate this process	D	
		102	For writing students, the perceptual shift that occurs in discovering this larger entity as the nucleus of creation can be extremely beneficial	A.1	
	The ego		the ego is the subject of all personal acts of consciousness	D	E.1.3

			In the process of individuation, the ego must first accumulate 'ego strength', which can be achieved through increasing consciousness	A.1	
The persona	105		Student writers who have some familiarity with this psychic component and can recognize it as an aspect of a character's make-up will benefit in a number of significant ways Perhaps one of the greatest advantages will be in the realization that there is more to stereotypic characters that one may originally identify or express	A.2	E.1.2
The shadow	107		Creative Writing instructor can assist them in enlarging their own ego consciousness, while at the same time give them new methods of exploring the psychology of the characters they write about	C	
	108		Student writers can use this understanding of the shadow and its workings not only as a starting place for constructing stories but also as a means of assisting with character and plot development once a story has begun	A.1 A.2	
Projection and possession	111		can expand the student writer's understanding of subjectivity, for now the external world is not only a reflection of a character's conscious struggles or personality but also a projection of unconscious contents	D	F.2.2 F.1.6
	111		Possession, on the other hand, exist when unconscious contents overwhelm our ego consciousness, making us behave in ways we do not consciously control	D	
The archetype	112		Consideration of universal human patterns and the way they emerge in literature might greatly benefit students of Creative Writing and should be explored through Jung's conception of 'archetypes'	D	E.2.2.1
	114		Creative Writing students who seek to create meaningful and transformational literature can be taught first to identify and then to render the archetype intelligible	A.3	

The complex	114	For student writer, an understanding of psychological complexes can assist in both plot and character development in literary work	A.1	E.2.1.1
Anima and animus	118	The Creative Writing teacher as well as fellow classmates may become the carriers for a student's negative and positive projections	C	E.2.2.3
Active imagination	118	learning about the Jungian concept of 'active imagination' can assist student writers in developing this essential interplay that is necessary in the production of literary art	A.1	H.2.1
	118	Active Imagination, as a practice, will assist student writers in developing a trusting relationship with their unconscious. They will discover how they can approach the inner world and, with a little probing, find a depth and breadth of meaning their ego consciousness had no awareness of previously	A.2	
Conclusion	119	Jungian concepts that alert us to the workings of the inner world can be potentially beneficial in both the process and the product of Creative Writing	A.2	
	119	Student writers, by gaining access to unconscious dimensions both in themselves and in their literary products, can also gain a more expansive, complex and original way of seeing. They will gather greater ego strength	A.2	
Chapter 8: The dialectical mind				
S. 122 - 125	123	The discovery of the unconscious reinforced the idea that it is not enough to educate the intellect alone, and concern for creativity, symbolic thinking of the child's self-directed maturation lay at the heart of the educational reforms of John Dewey, Arnold Gesell, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Lev Vygotsky and Heinz Werner	D	H.2.1

Exploring creativity in depth	127	Activating the imagination brings the secondary process of conscious, ego awareness into contact with the primary process of the unconscious	A.1 A.2	H.2.1
The cycle of the creative process	-			
Seven children	-			
The gender gap	-			
Art and imagination	143	Learning about the imagination, hands-on experience of the creative process, and discovering that the interpretation of an artwork can vary from person to person shifts the attitude to art	A.1	
	143	When children realize that their imagination is unique and that they can give from to what they imagine, then art becomes a fascinating and powerful medium for aesthetic experience and meaningful communication	A.1	
Discovering the imagination	-			
The dialectical mind	-			
Closing thoughts	-			
Chapter 9: The symbol as teacher				
S 149 - 151	149	Overvaluing these aspects of the human experience does not contribute to the healthful development of the whole human being or of human societies	A.4	
	149	Education has become a process of training employees and consumers and preparing to compete in a global economy is now seen as the primary purpose of schooling our children	A.2	
Methodology	151	education is understood to be the construction and reconstruction of personal and social stories	B	
Archetypal reflectivity	152	Reflectivity involves a metacognitive process by which educators increase their awareness of the implicit attitudes, beliefs and knowledge that inform their practice in order to transform their practice	B	

			153	Mayes argues that the mission of the transpersonal dimension from teacher reflectivity limits its effectiveness, and he describes practices in which the archetypes (...) can contribute to new ways both to understand teacher practice and to enact oneself more authentically and effectively as a teacher	C		
	Methods of transformative learning			156	transformative learning tends to involve the four steps: Creation (...), Reflection (...), Integration (...), Action	B	
			157	The first two elements, creation and reflection, are relatively easy to facilitate in the classroom. The second two elements, integration and action or application, require substantial self-directed learning and action on the part of students	C		
	The symbol as teacher			160	Learning from the symbol involves a process of linking personal association and archetypal amplification of the image	A.1	
	Conclusion			162	The teachers in this study are all seeking to promote transformative learning. They are each attempting to create educative conditions that encourage increased consciousness, that facilitate altered and expanded attitudes	A.3	G.2
			163	In order to promote transformative learning, the participants teach for understanding, for depth, not for breadth, facts, or accepted ideas	A.2		
Chapter 10: Arts-informed learning in manager-leader development							
	S. 167 - 168		167	Conventional management and leadership learning has paid little attention to the self or encouraged reflective practice in the management-leader role	A.4 A.2		
	The programme outline		168	The programme sought to balance the development of the self and reflective practice, being, through arts-informed learning. Doing and being were two strong interweaving threads that formed the basis of the six-module programme	A.3		

The function of the arts	169	Drawing and painting provided methods for learning core management skills such as visioning, problem solving, decision-making and planning change	A.2	
Jung's concept of active imagination	-			H.2.1 G.2
Facilitating mask work in active imagination	-			H.2.1
Gestalt: the facilitator as artist and educator	176	Gestalt-centred learning is interested in bringing unconscious material into consciousness, but in Gestalt the term awareness is more widely used	D	
	176	Gestalt-centred learning offers a holistic approach to education	A.2	
So...	181	educating the imagination, development of the self/Self, self reflection, raising into consciousness the unspoken and the unknown, widening perceptions and linking together being and doing	A.1 A.2	
Chapter 11: Learning assistants for adults				
S. 185 - 186				
Conceptualizing motivation	187	Sternberg (1988:296) provides a substantial list of failures of self-management, which he describes as motivational and emotional blocks that get in way of our proper use of intelligence	B	
Jungian studies	188	my focus remained on archetypal figures, but at later points, amplification procedures and individuation have come into the picture	A.3	
	188	Transferring ideas across contexts - from the therapeutic to educational worlds - might prove tricky	C	
Learning assistant roles	189	the goal is to enhance self-development and psychic wholeness by increased self-awareness and accommodation to unconscious aspects of psyche	A.2 A.1	E.2.2.1 E.2.1.2 E.1.2 E.2.2.3
	189	This process is aided and/or obstructed by several figures which might appear in dreams or be represented in artwork	D	

Towards designing 'learning assistant' software	-			
Personification	194	Steps in individuation (so conceived) might include learning about one's current preferences and limitations, then setting goals and finally adopting a strategy for self-development	D	F.1.1
	194	If the result tends towards greater autonomy and harmony, then that could be considered as a step towards individuation	A.3	
Individuation and developmental pathways	195	the focus could be on the 'with' of awareness when engaged with learning or with a challenging task. The four equivalent stages would be: passive (responsive), anticipatory (pro-active), reflective (self-aware) and strategic (wider perspectives)	A.2	G.2 E.1.1
Description of the learning assistant system	-			
Chapter 12: Chasing the shadow				
The opportunity	201	This course embraces that belief. It will focus on the use of psychological type to both understand the self and other; and to develop skill in being understood	A.2 A.3	G.2 E.1.1
	202	The true goal is a task that continues right up to life's evening, namely, the most complete and comprehensive development of the personality	A.2	
Why such a cry for personal development?	203	This autonomy has to do with human beings' inner ability to govern themselves based not as a revolt against authority, but rather as an acting out of inner conviction, leading to an increasing consciousness which forms the basis for the human deepening sense of identity, self-respect and inner freedom	A.1 A.2	
	203	As the class work emerged we recognized we were creating an opportunity for ourselves to represent a group of educators who fiercely promoted a different accountability. A personal accountability	A.2	
The tools	-			E.1.1 H.2.1

The conditions that permit such learning to occur	209	It is essential that there are no predetermined expectation, but rather attentiveness and an open acceptance and celebration for whatever comes	C	
	210	Although I offer my students a particular curriculum that is composed of specific bits of knowledge, such as Jung's psychology, and writing process, it is never the thing upon which we rely	A.3	
Building a community of learners	-			
Three personal stories	-			

Tabelle 10: Jones et al. - Strukturierung

Tabelle 11: Jones et al. (2008) – Zusammenfassung

Titel/Sinnabschnitt		Zusammenfassung	Reduktion
Jones et al. (2008): Education and Imagination			
Introduction - Raya A. Jones, Austin Clarkson, Sue Congram and Nick Stratton - A Dept to Jung			
Seiten 9 - 11		Erziehung: soziale Institution, Reichweite von Schule zu lebenslangem Lernen; interpersonale Transaktion zwischen zwei Menschen (Hierarchie), Jemand besitzt Fähigkeiten oder Wissen, die ein anderer nicht besitzt, Machtverhältnis bringt Verantwortung, Ausrichtung auf das Rationale	Erziehung soziale Institution von Schule und später, Hierarchie, Verantwortung und Ausrichtung auf Rationales
The Jungian imagination			kreative Imagination für Individuation, Techniken zur Förderung der AI
Applying 'Jung' in education		Bedeutung kreativer Imagination zum Erlangen von Individuation, Techniken zur Förderung des Prozesses aktiver Imagination	
An Overview of the book			
Chapter 2: Education and Imagination. A Synthesis of Jung and Vygotsky			
S. 22 - 23		Entwicklung des Kindes und der gesamten Psyche (kollektives Unbewusstes, kulturelle, historische und soziale Welt), Erziehung in Kontext Schule, Pädagogische Rolle: Unterstützung des Ichs zur Selbstverantwortlichkeit, um in der Welt und ihren Aufgaben bestehen zu können	Entwicklung der gesamten Psyche, Pädagoge: Unterstützung des Ichs zur Selbstverantwortlichkeit

Jung, Education and the Imagination		
Developmental view of Jung	Entwicklung: Sichtweise auf zweite Lebenshälfte (Jung), Inhaltliche Weiterbildung von Lehrkräften, Bewusstsein für psychodynamische Prozesse im Klassenraum, zirkuläre Bewegung (Nähe und Distanz zum Selbst) die in der Kindheit beginnt und das ganze Leben lang dauert	Pädagoge: Bewusstsein für psychodynamik, zirkuläre Bewegung zum Selbst
Directed and non-directed thought	zwei Arten des Denkens, direktes (realistisches) oder nicht-direktes (fantastisch) Denken, Pädagogik hat sich auf Entwicklung des direkten Denkens bezogen, Paradox der modernen Schule: wie können Schüler bei der Adaption der Realität unterstützt werden und gleichzeitig nicht den Kontakt zur inneren Welt verlieren?	Denken: direktes oder nicht-direktes Denken, Unterstützung einer Adaption der Realität, Kontakt zur inneren Welt behalten, Authentizität durch AI
Active imagination	Erreichen tieferer Authentizität bei erfolgreicher aktiven Imagination	
The Unconscious and Active Imagination from Vygotsky's Perspective		
A historical philosophy of learner potentials	Wygotski: Anlagen höherer mentaler Funktion liegen in jedem Individuum vor. Objektives Unbewusstes entscheidend für die entwicklungsorientierte pädagogische Psychologie	höhere mentale Funktion wachsen aus Anlagen
Phylogeny and ontogeny	Wygotski: Ontogenetik rekapituliert Phylogenetik (Biogenetisches Gesetz), das alte und das neue koexistiert und wird nicht ersetzt, ontogenetische Entwicklung beinhaltet kulturelle und natürliche Richtlinien der Entwicklung, ohne eines tieferen Verständnisses diese Anlagen, kann das ontogenetische Potential niemals ausgeschöpft werden	ontogenetische Entwicklung kulturelle und natürliche Richtlinien der Entw.
Geological structure of the human psyche	historische Unbewusste hegt einen Austausch mit dem Bewusstsein des Subjekts	Unbewusstes im Austausch mit Bewusstsein
The unconscious in active learning	Wygotski: höhere, komplexere mentale Funktionen wachsen aus niedrigeren, elementarer mentalen Funktionen, sozial kulturelle Umgebungen haben entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung, Lernparadox: Paradoxie des internen, spezifischen biologischen Prozesses und dem externen kulturellen Prozess der Entwicklung, Kinder erwerben miniature system des Wissens als primäre Vorstellungsmodelle, Das Subjekt entwickelt sich aus Objektbeziehungen	höhere mentale Funktionen wachsen aus niedrigen Lernparadox: interner biologischer Prozess und externer kultureller Prozess Existenz primärer Vorstellungsmodelle

	The unconscious, active imagination and school learning	Wygotski: Wachstum der menschlichen Psyche entsteht aus Integration des Bewusstseins, des Unbewussten und ständiger Interaktion mit wissenschaftlichem Wissen (umfasst Einheit von Mensch und Welt)	Wachstum: Integration des Bewusstseins
	imagination and classroom teaching	Wygotski: Aspekte proximaler Entwicklungsumgebung: "Lehren durch tiefere Verbindung", die "ideale Form", kollektive Subjektivität	lehren durch tiefe Verbindung mit dem Gegenstand
	Teaching through engagement	Rolle des Pädagogen: einen Raum kreieren, oder gebrauch der Kräfte sozialer Lernaktivitäten und individueller Erfahrungen, Ein guter Pädagoge koordiniert Umgebungsfaktoren, auf die Lernende mit ihren historischen Erfahrungen, inneren Konflikten und Herausforderungen mit neuen Verbindungssystemen reagieren können, Erziehung ist ein aktiver Prozess, der das professionelle Bemühen voraussetzt (Lehrer, Schüler und Umgebung ist aktiv), Erziehung ist mit Intentionen Verbunden	Rolle des Pädagogen: Raum kreieren, koordinieren von Umgebungen, anregen von Dynamiken innerhalb der Lernenden, Herausforderungen mit neuen Verbindungssystemen
	the ideal form	Die ideale Form meint: als Modell handeln, dass erreicht werden sollte nach dem Ende einer Entwicklungsperiode, oder ein Bild, welches das Gegenüber nach Ende einer Entwicklungsspanne erreichen sollte,	ideale Form des Lernens: als Modell handeln
	Collective Subjectivity	Pädagoge agiert nicht als Besitzer oder als Vergabe des Wissens in dessen finalen Form, sondern eher als Vermittler der idealen Form des Lernens, Erzieher und Zögling agieren beide als Subjekte des Lernens,	Pädagoge nicht Besitzer des Wissens in finaler Form, sondern als Vermittler einer Form des Lernens
	Conclusion		
	Synthesis		
Chapter 3: Learning difficulties. Shadow of our education system?			
	S. 44 - 46	Inklusion: Ideal alle Schüler müssen speziellen Bedürfnissen, sollten im Mainstream des Bildungssystem inkludiert sein	Inklusion: Idealvorstellung, inkludieren aller Menschen verschiedener Bedürfnisse im Bildungssystem
	Inclusion for individuated schools?	Inklusion oftmals als unerreichbares Ideal oder Illusion polarisiert, psychologisches Ideal der Integration verschiedener Gegensätze zu einem Ganzen, Konfrontation unterschiedlicher Lerntypen fördert die Individuation des Einzelnen, eine Trennung würde dem nicht entsprechen	Inklusion unerreichbares Ideal, psychologisches Ideal der Integration verschiedener Gegensätze

	The Pupil with learning difficulties - shadow, puer/puella or trickster?	Wachstum durch Wahrnehmung und Integration des Schattens: Aspekte von anderen, die in uns Scham und Abneigung auslösen, Konfrontation mit dem eigenen Scheitern und Fehlern, Menschen mit Lernschwierigkeiten sind oft Träger dieser Schattenanteile, Die Konfrontation und Integration wichtig für Wachstum, weitere archetypische Repräsentationen: "puer aeternus": überprotektives Verhalten im Gegenüber, Projektion des nicht erwachsen-werden-wollens; "trickster": Gegenstand der Belustigung und Verunglimpfung, Projektion der eigenen unreife	Wachstum durch Dialog und Integration des "anderen" Teils, Konfrontation mit den eigenen Limitationen und Scheitern Konstellieren der Archetypen: puer aeternus: überprotektives Verhalten, "trickster" Gegenstand der Belustigung und Verunglimpfung, Projektion eigener unreife
	Anima and the 'special child' as carrier of educatio's soul	Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und speziellen Bedürfnissen fördert psychischen Wachstum	Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten - psychisches Wachstum
	Actively imagining the real place of learning difficulties	Kompensierung des Mangels des Systems durch Wunsch nach Inklusion, jedoch ohne zu Reflektieren und mögliche Umsetzungen durchzuführen, Pädagogen reflektieren kaum die eigene Projektion auf Menschen mit Lernschwierigkeiten oder speziellen Bedürfnissen, aktive Imagination kann dies ermöglichen	kompensieren des Mangels durch Wunsch nach Inklusion ohne Umsetzung, keine Reflexion der eigenen Projektionen, aktive Imagination als Möglichkeit
	Conclusion remark		
Chapter 4: Rousseau, childhood and the ego			
	S. 58 - 59	Erziehung durch Lernen von der Natur, Kind soll die Auswirkung der eigenen Abhängigkeit fühlen,	Bildung: lernen von der Natur, Auswirkung der eigenen Abhängigkeit
	Childhood and self-reliance	Autorität schädlich für die natürliche Entwicklung (nimmt dem Kind die Freiheit), Erziehung durch die Gesellschaft "denaturiert" den Menschen, Ziel ist die Entwicklung eines authentischen Individuums, negative Erziehung: lernen durch Erfahrung und weniger durch verbale Lektionen, Problematisch: kein Wissen über Geschichte, dem Menschen und kein Modell von Autorität	Autorität schadet natürliche Entwicklung (keine Freiheit), Entwicklung eines authentischen Individuums, Erfahrung statt verbale Lektionen
	the persona and the ego	Jede Interaktion erfordert eine andere Persona, Persona entsteht aus der Anpassung des Ich an seine Umgebung/seinem Umfeld,	Anpassung des Ich an Umgebung/Umfeld
	Conclusion	Kinder verstehen nicht die Bereiche institutioneller Erziehung, weshalb sie natürlich damit auch nicht in Berührung kommen würden, Blick auf das, was erzogen wird: Das Ich, oder seine Persona, keine Gefahr, dass bei natürlicher Entwicklung, ein falsches Ich aufgebaut wird	natürliche Entwicklung, Erziehung naturgemäß
Chapter 5: Education and imagination: a contradiction in terms?			

S. 70		
Myths as the key to resolve conflicts	Methodrama: Ansatz, der durch Einsatz von Geschichten und Dramen Konflikte und gewalttätige Vorfälle lösen möchte, Aus Mythen kann gelernt werden, wenn der Mensch existenziell herausgefordert ist, geben Entscheidungshilfen und Orientierung	Lösung von persönlichen Konflikten, Lernen aus Mythen, Entscheidungshilfe und Orientierung
Modern myths behind general accusations	Geschichten, welche die psychologische Situation reflektieren dienen als Emotionsabfuhr, Geschichte brauchen keine moralische, politische oder erzieherische Botschaft, Wirkung: Schüler werden unbewusste Botschaften und mythische Muster bewusst	Emotionsabfuhr durch Geschichten, keine moralische politische oder Erzieherische Botschaft, Wirkung: bewusst werden von Mustern
Imagination and education: a contradiction?	Pädagogen schützen die Schüler vor den Abgründen (bedrohlich und gefährlich) eigener Fantasien und Ideen, ursprüngliche Bilder und Vorstellungen als "Blaupause", übliche Ziele der Erziehung: Wissen und Kompetenzen erwerben, Integration in die Gesellschaft (Verantwortlichkeit), erreichbare Ziele werden von Schulen vorgegeben (Standards), nicht Abhängig von den Wertvorstellungen des Erziehers,	Schutz vor bedrohlichen eigenen Fantasien, Ziel der Erziehung: Wissen und Kompetenzen, Integration in Gesellschaft
the myth of the innocent child	psychische Muster, die sich aus Interaktionen und Herausforderungen entwickeln, Erziehung eignet sich für idealistisches "Wording und Setting", Erzieher sind für die richtigen Umgebungen und entsprechende Stimuli, Schule als ein ideales Modell von Gesellschaft,	Pädagogen bestimmen die richtige Umgebung und Stimuli, Schule als ideales Modell von Gesellschaft
The power of imagination	Erziehung als einseitiger Zugang zur Welt, Imagination vervollständigt diesen Mangel, Imagination als grundlegende Kompetenz, Erziehung als Versuch die Welt zu idealistischen Konzepten und Zielen zu gestalten,	Erziehung einseitiger Zugang zur Welt, Imagination ergänzt, Imagination eine grundlegende Kompetenz
Conclusion	reguläre Beschulung und Imagination widersprechen sich: Imaginationen bringen unkontrollierbare Elemente in den Unterricht,	Beschulung und Imagination widersprechen sich, unkontrollierbare Elemente
Chapter 6: Storytelling, socialization and individuation		
S. 83 - 85	Geschichten spiegeln die innere Welt wieder, lehren Dinge, über die Welt und über Verhaltensweisen, Held: richtiges Verhalten, Integration der Psyche (Selbst) durch Lösung innerer Konflikte	Geschichten spiegeln innere Welt, "richtiges" Verhalten und Konsequenzen

On fairytales and children	Wirkung: Verbesserung der Sprachkompetenzen, Zuhörkompetenzen, Anregung der Kreativität der Vorstellungskraft, Lesekompetenzen, Bewältigung von Ängsten (Zurückweisung, Tod, Gefahr), Jungs Arbeiten nehmen keinen Bezug auf Diskurse und Kinderentwicklungen und Erziehung, sondern vielmehr verstehen sie Kinder als Behälter für erwachsene romantische Sehnsüchte	Verbesserung der Sprachkompetenz, Anregung Kreativität, Lesekompetenz
A close-up on the jungian position	Märchen sind Inhalte des kollektiven Unbewussten in seiner reinsten und einfachsten Form, Motive über die Dynamik der Individuation (Nutzen eines Mentors)	Märchen zeigen Inhalte des kollektiven Unbewussten
The story we may hear		
storytelling and liminality	Erzählen als Dienstfunktion einer moralischen Anleitung, Konsensbildung	Erzählen: moralische Anleitung
Conclusion	Kinder die Projektionen der eigenen innere Welt erkunden lassen, Sozialisierungsfunktion des Erzählens, Bewusstsein für beides Sozialisation und Individuation	Erkunden der inneren Welt, Sozialisierung durch Erzählen
Chapter 7: Literary individuation		
S. 101-102	Kreatives Schreiben hat das Ziel: Selbstentfaltung, die Bezug auf die innere Welt des Verfassers nimmt	kreatives Schreiben zur Selbstentfaltung, Bezug auf innere Welt
Towards the concept of a 'literary individuation	Entwicklung führt zu einem Ganzen, im Sinne der/die zu werden, der/die man ist, Bewusstes Schreiben wird durch unbewusste Inhalte angeregt,	Entwicklung zu einem Ganzen, Bewusstes Schreiben anhand unbewusster Inhalte
The ego	Das Ich als Subjekt aller persönlichen Handlungen des Bewusstseins, Ich-Stärke kann durch steigende Bewusstheit ermöglicht/gefördert werden, Handlung des kreativen Schreibens kann Ich-Stärke fördern	Ich-Stärke durch steigende Bewusstheit, kreatives Schreiben für Bewusstheit
The persona	Beim Schreiben kann sich mit steigender Bewusstheit auch die eigene Persona festigen bzw. neue Personae erworben/etabliert werden, Veränderungen der Sprachkompetenzen, Schreibkompetenzen bieten die Möglichkeit neue Personae entstehen zu lassen	Festigung der eigenen Persona, Sprach- und Schreibkompetenzen

The shadow	Schatten stellt sich in vielen Geschichten dar (The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde, Bild des Dorian Gray), Aufgabe der Individuation ist die Konfrontation mit Inhalten des Schattens und Integration dieser Inhalte in das Bewusstsein, Bei der Schattenintegration braucht es äußere Unterstützung und Anleitung mit den Inhalten des kreativen Schreibens umzugehen, Wandlung anhand von Schattenanteilen, können anhand von Charakterentwicklungen konstruiert werden, Ich-Perspektive beim Schreiben ermöglicht starke Einflüsse auf den Schatten des Erzählers, weitere Möglichkeiten der Arbeit: "Bewusstes Zuhören"	Schatten als Kontrast zur Persona, Integration des Schattens, Ich Perspektive beim Schreiben und bewusstes Zuhören
Projection and possession	nach grundlegendem Verständnis von Ich, Persona und Schatten, kann das Wissen über Funktionen der inneren Welt erworben werden; Konzept der Projektion kann das Wissen über die eigene Subjektivität erweitern; Besessenheit entsteht, wenn unbewusste Inhalte das Ich-Bewusstsein überfluten (Gefühl des Verlusts von Kontrolle über unbewusste Inhalte), spontanes leidenschaftliches Agieren oder Destruktivität als Ausdruck davon	Wissen über Funktionen der inneren Welt, Besessenheit durch Überflutung unbewusster Inhalte, spontanes Agieren oder Destruktivität
The archetype	Archetypen handeln mit basalen/grundlegenden Problemen und Mustern der Menschheit und der menschlichen Seele (z.B. Sterblichkeit, inneres Konzept von Elternschaft), Suche nach "bedeutsamer (subjektiv)" Literatur orientiert an den dargestellten Archetypischen Bildern	Archetypen behandeln basale Probleme und Muster, Literatur orientiert sich an archetypischen Bildern
The complex	Ein Verständnis über eigene Komplexmuster kann anhand Story- und Charakterentwicklung erfasst werden	Verständnis eigener Komplexmuster anhand Story-/Charakterentwicklung
Anima and animus	Unterentwickelte Anteile führen zu schlechten kollektiven und kulturellen Verhalten den anderen oder dem eigenen Geschlecht gegenüber, Projektion bzw. Besessenheit möglich, Lehrer als auch Klassenkameraden können Träger dieser negativen oder positiven Übertragungen sein	unterentwickelte Anteile destruktives kollektives und kulturelles Verhalten, Lehrer als Träger der Projektionen der Schüler
Active imagination	Lernen von aktiver Imagination kann die Kreativität der Schreiber anregen und die literarische Produktion dieser Inhalte, reiht sich zwischen Träumen und Fantasieren ein, wobei das Ich mit unbewussten Inhalten konfrontiert wird, vertrauensvolle Beziehung zum eigenen Unbewussten wird hergestellt (Etablierung und Stärkung der transzendenten Funktion)	lernen durch aktive Imagination, Förderung der Kreativität der Schreiber, Vertrauensbeziehung zum eigenen Unbewussten

	Conclusion	Jungsche Konzepte können als Prozess als auch als Gestaltung des Produkts des kreativen Schreiben genutzt werden, Stärkung des Ichs als wesentliche Wirkung	Jungsche Konzepte als Hilfe beim Nutzen des kreativen Schreibens
Chapter 8: The dialectical mind			
	S. 122 - 125	Erziehung und Förderung des Intellekts allein genügt nicht, Kreativität, symbolisches Denken, Reifung der Persönlichkeit als Kernaspekte der Erziehung (Reformpädagogik),	Förderung des Intellekts durch Kreativität und symbolisches Denken ergänzen, Reifung der Persönlichkeit als Kernaspekt
	Exploring creativity in depth	Sekundärprozess des Bewusstseins wird in Kontakt mit den Primärprozess des Unbewussten gebracht, wiederholte Übungen der aktiven Imagination kann das Selbstbild, Einstellungen und Verhalten markant verändern	Verhaltensänderungen durch wiederholte Übungen der aktiven Imagination
	The cycle of the creative process		
	Seven children		
	The gender gap		
	Art and imagination	Anhand der Zeichnung und aktiven Imagination lernten alle Kinder etwas über Imagination und Inhalte ihres Unbewussten	Anhand von Zeichnungen kann über aktive Imagination und Inhalte des Unbewussten gelernt werden
	Discovering the imagination		
	The dialectical mind		
	Closing thoughts		
Chapter 9: The symbol as teacher			
	S 149 - 151	Das Symbol als Lehrer, Pädagogik der westlichen Welt führt zu einer Einseitigen Bildung und zu keiner gesunden Entwicklung des Ganzen Menschen oder menschlicher Gesellschaft, Kritik an standardisierte Tests, Wettbewerbe, Meritokratie, wissenschaftlicher Materialismus und Objektivismus impliziert diese Ansätze (als einziger Weg Realität abzubilden und zu kontrollieren)	Pädagogik der westlichen Welt als Einseitige Bildung, keine gesunde Entwicklung des ganzen Menschen
	Methodology	Bildung als narratives Konstrukt	Bildung als narratives Konstrukt
	Archetypal reflectivity	Reflexion involviert meta-kognitive Prozesse, bei denen Erzieher ihr Bewusstsein über implizite Gewohnheiten/Einstellungen, Überzeugungen und Wissen erweitern können, um Praxis zu verändern; Archetypische Reflexion, bei der anhand zentraler Archetypen neue Wege und Verständnis der pädagogischen Praxis gewonnen werden kann	Reflexion als Erweiterung des Bewusstseins, implizite Gewohnheiten und Einstellungen von Lehrern

	Methods of transformative learning	Transformatives Lernen: Wenn Lernen sich auf Veränderungen innerhalb der Persönlichkeit auswirkt,	Transformatives lernen: Veränderungen der Persönlichkeit
	The symbol as teacher	Symbol besitzt mehrere Bedeutungen und kann die innere Welt des Schülers anregen und über Bewusstheit über eigene innere Prozesse transformatives Lernen ermöglichen können	Symbole lassen mehrere Bedeutungen zu, regen innere Prozesse an (Transformativ)
	Conclusion	Transformatives Lernen regt Individualisationsprozesse an, bzw. trägt dazu bei, Integration von Gedanken, Gefühlen, Intuitionen und Wahrnehmungen, es entstehen bedeutsame Beziehungen, die authentisch und respektvoll sind	Transformatives Lernen als Anregungen des Individualisationsprozesses, Integration von Gedanken, Wirkung bedeutsamer Beziehungen
Chapter 10: Arts-informed learning in manager-leader development			
	S. 167 - 168	Lernen im Kontext von Management und Führungspositionen, Reflexion der beruflichen Rolle, Gewinn durch Kunst-informiertes Lernen hinsichtlich Erwachsenenbildung, Arts-informed Learning: Kunst und Disziplin außerhalb der Künste werden zusammengeführt, Kunst: Darstellende Kunst, Literatur, Hören von Musik, Darstellendes Spiel, Photographie, Repräsentation des Unbewussten und anregen unbewusster Inhalte der beruflichen Lebenswelt	Reflexion der beruflichen Rollen, Gewinn durch Kunstinformiertes Lernen, Repräsentation des Unbewussten und Anregung durch Künste
	The programme outline	"Tun und Sein" als wesentliche Kernaspekte der Selbsterfahrung	"Tun und Sein" als Selbsterfahrung
	The function of the arts	Bleistiftzeichnen, Pastelmalen: Methoden zum Erlernen grundlegender Managementfähigkeiten (Visionieren, Probleme lösen, Entscheidungen treffen, Planänderungen), Einfluss der einzelnen Künste auf Lernprozesse im Bereich des Managements	Nutzen künstlerischer Methoden, Hilfreich beim Treffen von Entscheidungen (Führungspositionen)
	Jung's concept of active imagination		
	Facilitating mask work in active imagination		
	Gestalt: the facilitator as artist and educator	Gestalt-zentriertes Lernen: ungewusstes Material wird Bewusst (Awareness: weites Verständnis von Bewusst), benötigt Selbstreflexion, Bewusstsein hinsichtlich Zweifel mit mentalem Fokus an der Erfahrung anhand eines Objekts; Elemente des Gestalt-zentrierten Lernens: response-Ability, relating, self-reflecting, imagining, experimenting, embodying	Bewusstsein bei Zweifeln anhand mentalen Fokus an der Erfahrung, Gestalt-zentriertes Lernen

So...	Wirkung der kunstinformaten Pädagogik: Bildung der Imagination, Entwicklung des Selbst und der Selbst-Reflektionskompetenz, Bewusstsein für "ungewusstes" und "unausgesprochenes" (unbewusstes), Erweiterung der Wahrnehmung der Zusammenhänge zwischen "sein und tun"	Wirkung kunstinformaten Pädagogik: Bildung der Imagination, Erweiterung der Wahrnehmung des "Seins und Tuns"
Chapter 11: Learning assistants for adults		
S. 185 - 186		
Conceptualizing motivation	Bildung im Kontext der Erwachsenenbildung (+18): Scheitern im Selbstmanagement als Zustand: Motivationale und emotionale Blockade als Hindernis, Lernen als verursachen eigener Veränderungen (Haltungen, Kompetenzen, Verständnisse), Strukturierung von Vergangenheit-, Gegenwarts- und Zukunftsperspektive	Scheitern im Selbstmanagement, emotionale Blockade, Lernen als verursachen eigener Veränderungen (Widerstand)
Jungian studies	Übertragen von therapeutischen Konzepten in pädagogische Welt kompliziert	Übertragung therapeutischer Konzepte in pädagogische Welt
Learning assistant roles	Widerstand in der Vergangenheitsperspektive verweist auf Konfrontation mit dem Schatten, Gegenwartspektive nimmt auf Personae Bezug, Zukunftsperspektive nimmt auf die Anteile der Anima Bezug,	Vergangenheitsperspektive Bezug auf Schatten, Gegenwartspektive Bezug auf Personae, Zukunftsperspektive Bezug auf Anteile der Anima
Towards designing 'learning assistant' software		
Personification	Archetyp des Jokers wird eingeführt, da er jene Inhalte verkörpert, die den Menschen davon abhalten sein Selbstmanagement zu meistern, Umgang mit inneren Hürden und Hindernissen	Archetype des Jokers als Hindernis im Selbstmanagement, Umgang mit inneren Hürden
Individuation and developmental pathways	Lernen über die eigenen Vorlieben, Gewohnheiten, Eigenheiten,	Lernen eigener Vorlieben, Gewohnheiten und Eigenschaften
Description of the learning assistant system	Curriculare Bildung, Software zur Überwindung als Lernunterstützungen	Curriculare Bildung und Software als Möglichkeit zur Überwindung der Hindernisse
Chapter 12: Chasing the shadow		
The opportunity	Lerninhalte werden mit persönlichen Inhalten angereichert, Feedback der Klasse lag deutlich auf dem Fokus auf persönliche Inhalte	Lerninhalte durch persönliche Inhalte anreichern, Feedback mit Fokus auf persönliche Inhalte
Why such a cry for personal development?	treffen von Entscheidungen setzt die Kenntnis über einen Selbst voraus, Menschen streben nach einem Identitätsgefühl, Selbstrespekt und innerer Freiheit	Treffen von Entscheidungen durch Kenntnisse über sich selbst, Streben nach Identität und innerer Freiheit
The tools	Bildung als Narratives Konstrukt	Bildung als narratives Konstrukt

	The conditions that permit such learning to occur	Akzeptanz, Irrationalität als Kernaspekte einer persönlichen Entwicklung	Akzeptanz und Irrationalität Kernaspekte pers. Entwicklung
	Building a community of learners		
	Three personal stories		

Tabelle 11: Jones et al. - Zusammenfassung

Tabelle 12: Mayes (2017) – Strukturierung

Titel/Sinnabschnitt	Seite	Aussagen	Pädagogische Th. (Kategorien)	Konzepte AP (Kategorien)
Mayes (2017): Teaching and Learning for Wholeness: The Role of Archetypes in Educational Processes				
Introduction - Approaching the Archetypes of Education				
Jungs's Two Claims	-			E.2.2.1
Jungs Ontological-Ethical Claim	-			E.2.2.2
The Collective Unconscious as the Container of the Archetypes	-			E.2.2 E.2.2.1
Synchronicity: The Archetypal Orchestration of Psyche and Matter	-			H.1.3
More on the Nature of the Archetype, its Manifestation in Archetypal Symbols, and the Difference between the Two	9	symbolic imagery is a better way to explore the depths of our being than 'propositional language' - that is, the theoretical constructs	A.1	E.2.2 E.2.2.1
	10	when an individual experience archetypal imagery in dreams, art, religion, and so on in profoundly intuitive encounter with the ground of his being, (...), the result is a numinous, or spiritual, feeling	A.1 A.2	
Further Images of the Archetypal - and the Archetype's "Light" and "Dark" Sides	-			E.2.2 F.2.2
More on Science as Symbol	13	The curriculum of the Rudolf Steiner's Waldorf system of holistic education reflects this understanding of the archetype of order in its treatment of numbers, where children learn, with, and create artistic products from the deeper archetypal significance of the numbers	A.4	I.1 E.2.2

The Archetypal Classroom (and the Politics of the Spirit)	14	the teacher and curriculum should be closely attuned and richly responsive to this fact in what the teacher teaches, how she teaches it, her relationships with her students, their with each other, and how all of this can enrich her and her student's larger existential and even spiritual commitments in the formation and nurturance of their ever-expanding live narratives	A.4	E.2.1.1
	15	The result of this dystopian, corporate form of education - which is less and less 'education' and more just 'training' (...) the standardized mode of (mis)education finally turns the student into a socially engineered object, a functionary of a particular political economy, not a free agent in individual psychospiritual growth	A.2 A.4	
	15	The archetypal approach to educational theory and practice offers a way of integrating primary and secondary processes in an educational synergy	C	
Chapter 1: The Psychodynamics of Educational Processes				
Mental Hygiene in the Schools: The Early Years of Psychoanalysis in Education	19	educational theory and practice must honor the fact that teachers and students are first of all supremely complex emotional beings whose conscious thought processes are secondary ones that grow out of the deeper soil of the primary processes of the subconscious	C	
	22	psychoanalyst involved in education warned that a school system that did not intelligently attend to each child's psychodynamic uniqueness and complexity would cause children to become repressed, confused, and conformist - mere creatures of the state	C	
The Psychodynamic Origins of Academic Problems	22	teachers must always consider the possibility that a student's educational problems may primarily be psychodynamic ones, and this was true for all students, not just those labelled as 'emotionally disturbed'	C	
	22	So adamant have the psychoanalytic pedagogues been about the need for the teacher to reflect on the emotional bases of his own ways of knowing something (...) the literature during the 1920s through the 1950s (...) calls for the teacher to undergo analysis during her student-teacher year	D A.3	

The Transference and Counter-transference between Student and Teacher	24	The transference is not limited to the analyst-patient relationship in the confines of the consulting room	C	
	24	authority figures such as (...) teachers are especially prone to being objects of someone's 'transference neurosis	A.4	
	25	the teacher, who in some senses is a 'safer' person than a parent, 'may be in a better position that the parent to help the adolescent deal with new emotions, and may receive the transferred feelings of the student as a parental figure	A.5 A.1	
The Emotional Experience of Teaching and Learning	25	to channel and enhance in a general way the flow of emotions in a classroom, the teacher must understand and handle the transference	C	
	25	'the emotional experience of learning and teaching' can hope to create or nurture teachers or learners who connect deeply with each other	C	
	26	The goal for the teacher, therefore, is not to do therapy but to create a therapeutic classroom environment for students in which they not only expand cognitively but deepen psychodynamically	C	
Object-Relations Theory	27	the powering nuclear core of psyche is the individual's need to grow as an integral ego whose evolution is constantly being nourished by ever more satisfying kinds and degrees of meaningful relationship with others	D	
Object-Relations Psychology in Educational Settings and Educative Processes	29	it is the teacher who is one of a student's primary pedagogical self-objects. The student's relationship to this selfobject is of the greatest significance in the formation of his learning ego	A.1	
	29	The teacher as a good pedagogical self-object is liberating, as a bad pedagogical self-object, enslaving	A.4	
Other Educationally useful terms from Self-Object Psychology	31	good pedagogical self-object does require that the teacher sees all that she can see in a student, build on his strengths, be cautious in identifying a student's 'limitations	A.1	

	31	The classroom is a good holding environment whenever the teacher creates a safe space for the student to grow in, just as the mother creates safe spaces, physically and symbolically, for the child to develop in	A.1	
	32	the teacher creates what might be named a good educational holding environment for her students by letting them know in a variety of explicit and implicit ways that they are secure in her classroom	C A.4	
The Psychoanalytic Contribution to Educational Theory and Practice	34	various notable psychoanalytic theorists have used depth psychology as a way of approaching the mystery of what it means to teach and learn	A.3	
	35	the delicate transactions between individuals in teaching and learning reflect the first and most psychodynamically formative relationships in an individual's life as those relationships live on in him and shape his way of being with others	A.1	
Commentary by Blaine Edman	36	I saw that type of learning occurring when, for instance, I helped a student understand a concept that she was not memorizing to duplicate on a test but one that she was learning	A.1	
	37	The emotional dynamics of education still require a connection between learner and teacher	A.1	
	37	The need for research into this issue in order to help teachers understand the psychodynamic implications of learning in this new digital age is now greater than ever	C	
Chapter 2: Jung's Archetypal Epistemology				
Jung's Interest in Education	39	Jung believed that when a culture's educational systems ignore the dynamic depths of the individual, the negative consequences of this neglect must multiply across individuals until the whole body politics is infected with 'psychic dissociation'	A.2	
	39	Jung believed that a culture's educational systems could be either a bulwark against this 'psychic dissociation,' 'collective hysteria,' and 'spiritual regression' - or it could be a catalyst of it	A.5	

	40	In education, the view of intelligence-damaging in its epistemological naivety and psychosocial effects- as a sort of 'thing' that can be statistically measured and programmatically managed is symptomatic of this reductionism	A.4	
Jung and Kant	41	Things as they really are - ontological certainty about a thing-in-itself - must forever lie beyond our inherently limited reach	D	F.2.2
Depth Psychology and the Romantic Movement	-			
The Idea of the Collective Unconscious	-			E.2.2
The Idea of the Archetypes	-			E.2.2.1
The Paradox of the Archetypes as the Unknowable Source of Knowing	48	Because archetypes are the ultimate sources of our ways of knowing, we can never know an archetype in and of itself. The archetypes that enable thought are unable to be known by the thoughts they produce	D	E.2.2.1
The Explanatory Power of the Theory of Archetypes	-			E.2.2.1
Commentary by Tom Sherwood	52	As educators, we have been given a sacred responsibility, which the current system is ignoring. Instead of allowing each individual to develop their talents and seek after their passions, we are trying to mold them all into worker-bees ready to fill their niche in the economic juggernaut	C A.5	E.2.2 E.2.2.1
Chapter 3: The Archetypes of Teaching, the Politics of the Classroom, and the Case for Archetypal Reflectivity				
The Archetypes of Teaching and Learning	57	We can hardly be with each other without being in an educational process with each other, and in that process we will usually alternate between our roles as teachers and learners	A.1	
	57	Such a core fact about human life is archetypal by definition. The roles of teacher and student are engraved in our existential DNA	A.4	
The Teacher's "Vocation" versus Corporate Education	57	public schooling in the United States (...) has equally functioned to deliver varying levels and types of skills, information, and knowledge differentially to children depending upon their social positioning, their habitus	A.4	

	59	Teachers and students are de-creasingly allowed to be living subjects in psychospiritually ex-citing engagement with each other through the medium of a cognitively rich and ethically rel-evant curriculum. Instead, teachers and students are being tragically transformed by the withering corporate tough of the state into objects	A.4	
The Archetypal Dynamics of Conceptual Change	60	archetypal reflectivity' (...). This consists in introspection and journaling, dyadic work, and group processes in terms of ar-chetypal symbols, narratives, and figures about one's sense of calling as a teacher, one's pedagogical practices, and how one's role as a teacher fits into the larger narrative of one's life	B	
Defamiliarizing the Student's World	64	authentic educational processes must be liberatory and that I do not want for any of us to operate according to what Freire (1970) calls 'the banking model' of edu-cation	A.2	
	64	Such knowledge makes up the cultural 'capital' that the stu-dents could now draw upon in the intellectually and ethically vacuous game of upward social mobility	A.2	
	69	My goal is to help my student's make of their faith and their thinking in general something that is more emotionally mature, ethically nuanced, and culturally tolerant	C	
	70	archetypal reflectivity that has brought me to the deepest as well as the highest vision of my role as an educator in the ser-vice of my students' and my own liberation in the psychospir-itual trajectory toward individua-tion	C	
The Archetypes of the Puer, Puella, and the Wise Elder	-			E.2.2.1 E.2.1.2
The Teacher and the Trick-ster	75	Here is a place where reflectivity can also be helpful - in (ad)ressing the wound of the teacher who has been rejected by a student	C	E.2.2.1
The Student as Prometheus: Old Gods and New	76	As the fruit of my reflectivity, I may be of greater service to him throughout the term, not defen-sively reactive to him	A.2	E.2.2.1 E.2.1.2

	76	Archetypal reflectivity thus requires close analysis of oneself and one's students to harvest the archetypal energy inherent in the teacher-student relationship and use it well	C	
	78	His vision of himself in the classroom having been expanded and made more subtle by archetypal reflectivity, such a teacher better understands both his potentials and limits in his role	C	
Commentary by Aaron Wilson	79	If we understand students in Mayes' archetypally pedagogical terms, we will have greater empathy. We realize that we are asking our students to change their very existences	C	
Chapter 4: Training in the Sign, Education in the Symbol				
The Symbol Versus the Sign in Jungian Epistemology	81	He felt that an individual or culture becomes emotionally and morally ill when they are demythologized- that is, when they lose touch with their archetypal source, when self and society are estranged from the symbols that alone are capable of manifesting and bestowing archetypal meaning	A.2	
	83	This is why education that is sign obsessed or aims at the mere reproduction of disconnected concepts for a test fails miserably when education revolves, as it should, around what the individual values and how to act on those commitments	A.4	
Training in the Service of the Sign	86	Training in the Service of the Sign-which is increasingly the reality of U.S. education- is not so much objective as it is objectifying. Teacher and student are not called upon to chose or change in any personally meaningful ways under the ethical pull of a true existential gravity in the classroom	A.4 B	F.1.6 E.1.2
Education in the Spirit of the Symbol: Subjective Curriculum	87	Education in the spirit of the symbol places a premium on not only what the curriculum contains but how each student experiences it in the classroom and then uses those experiences to elaborate, in passion and compassion, her wider life story	A.4 B	

Education in the Spirit of the Symbol: Creativity across the Curriculum	88	Education in the spirit of the symbol is as relevant to science education as it is to arts education because, in both, creativity is key, and creativity is by definition a symbolic function	A.4 B	
	89	Moving to a higher plane of thinking to re-vision and interpret something from that higher perspective is the essence of the creative act and exactly the effect of a symbol on consciousness	C	
Chapter 5: In the Light of the Shadow Curriculum				
More on the Hero's Journey and Its Educational Implications	93	Education for individuation, 'another term for education in the spirit of the symbol, revolves around the holistic well-being of the student, including her cognitive growth, of course, but with a special emphasis on her psychospiritual development	B	G.3 E.2.1.2 E.2.2.1 G.1.1
	94	This can cause the student's shadow to constellate, which he then projects onto the teacher in a classic case of negative transference	A.1	
	95	A key to individuation - the goal of Jungian psychology- is the creation and maintenance of an 'axis' between the egoic realm and the archetypal one	A.2 C	
	95	The teacher must wear the mantle of the Wise Elder- but he must do so lightly lest he be possessed by its shadow, which will then spread over the entire classroom	C	
	96	This is something the teacher must be aware of, adept at guarding himself against for his own sake, and know how to handle for his students' sake so that he does not counter transfer his own fears, born of his own shadowy vulnerabilities, back onto his students by demonizing or simply 'giving up' on them	A.3	
An Alchemical Primer for the Teacher	-			I.1
The Shadow Curriculum: The Seventh Dimension	102	To these categories, psychodynamic educational theorist have added a sixth category: the subjective curriculum. This refers to the student's individual experience of the curriculum in the classroom	A.4	E.2.1.2 G.1.2 E.1.1

The inferior Function and the Student's Shadow	103	Something that the student does not feel good at, has not had success in, may indeed have limited abilities in, and therefore has simply written off as irrelevant to her	A.1 A.5	E.1.1 G.1.2 E.2.1.2
The four personality types and the two personality attitudes	-			E.1.1 G.1.2 E.2.1.2
The four Types and two Attitudes in the Classroom - and their Shadows	106	Educational theory has mostly ignored Jung until recently-except for his typology, which has become quite popular, (...), which teachers sometimes use, or more popular color-coded variations on it, to develop an 'instructional approach' to the student	A.3	E.1.1 G.1.2 E.2.1.2
Standardized Education and the Inferior Function	107	Standardized education poses a particular threat to a student in his inferior function if it is in one of the areas that a standardized curriculum is focusing on	A.4	E.1.1 G.1.2 E.2.1.2
The inferior Function and a pedagogy of care	109	The teacher who practices a pedagogy of care with an inferior-function student not only contributes to the student's even better cognitive performance in his superior function areas. She also helps him pick up certain things of existential worth in the course of her class	C	E.1.1 G.1.2 E.1.1.2
	109	In any event, the unreflective teacher is unaware of why there is 'just something about' a certain student or students that 'rubs him the wrong way' and causes him to project his shadow onto them	A.1 A.5	
	110	In a class led by a teacher with little or no understanding of the structure and dynamics of this aspect of the archetypal shadow in his class for his inferior-function student, he will cause her to grow even more prone to avoid people who are expert in this intellectual and professional domain, thus limiting her interpersonal and intellectual possibilities forever	C	

The inferior Function and the whole Student: Avoiding the "local pathology"	111	standardized education, in contrast to the richness of holistic education and the health it promotes, only increases the problem of the inferior function by finishing the student for his objectively low scores (...) Standardized education again proves itself psychosocially pathogenetic	A.2 A.4	E.1.1 G.1.2 E.2.1.2
Shadow work and the curriculum. the multicultural turn in post-jungian studies	111	This proposed 'layer' of psyche also opens up the possibility of multicultural dynamics having archetypal dimensions	D	E.2.2 E.2.2.1 I
	112	Multiculturalism must thus not be seen as some sorte of addition to education in the 21st-century United States- a strategy for 'dealing with' other cultures in order to assimilate them	A.4	
The "dominant-cultural conscious mind"	113	As Jungian educational theorists and practitioners, our work in this area would then be to identify archetypal shadow projections as they are: (1) embedded in the curriculum and (2) at work in classroom dynamics (...) (3) interrogate in a classroom (...) (4) look into how certain members of subdominant groups might be projecting their own cultural shadows	A.4	E.2.2 F.2.2
	113	If we are to create 'therapeutic classroom'- in which the teacher is not a therapist but performs a therapeutic function	C	
Reconceptualizing the depths in multicultural education	114	Cognitive-Behavioural educational theories and practices seemed to fit the bill perfectly. But there was nothing fundamentally new in this strategy, although it did presage the advent of the 'military-industrial-educational' complex	A.4	F.2.2 E.2.1.2 E.2.2

the dominant-cultural conscious mind and its shadow	117	This inherently privileges children who come from the dominant culture and tends to marginalize those from subdominant cultures, viewing them as a psychosocial 'problem' that needs to be 'fixed'	A.5	E.2.2
Challenging and befriending the shadow in the curriculum	120	To work in the service of our students' liberation thus requires that we invite them to probe more deeply into the curriculum and its shadow- and also their own	C	E.2.2 E.2.1.2 G.2
	120	This kind of 'psychospiritual reflectivity' (Mayes, 2001) on the shadow on the official curriculum as we experience that curriculum, both before and after reflecting on it, raises emotionally electric psychospiritual	C	
	121	This reflectivity occurs at both psychodynamic and archetypal levels as these issues are constellated by the shadow of the curriculum	C	
Doing the Dialectics of the shadow in the classroom	124	In these two forms of reflectivity in the classroom, one examines himself about the deep-seated, often shadow-laden, psychosocial commitments that make up his own view of topics under discussion in the classroom	C	E.2.1.2
Conclusion: the liberating classroom	125	The psychodynamically and archetypally sensitive classroom can be a special site, a sacred zone, archetypally abundant. It can be a temenos- personally and culturally therapeutic in both our postmodern condition and our perennial one	C	E.2.1.2 F.2.2
Chapter 6: The Hermetic Teacher				

	Hermes: Trickster and "Spiritus rector"	131	The staff thus also symbolizes the hermetic teacher's own growth in individuation, his own transcendence into higher types of unity, his own progress in his pedagogical calling, which (...) he must exercise with authority but also humility, the antidote to psychic inflation and self-indulgence, in order to guide his class in health	C	E.2.2.1 G.2
		132	personal, cultural, and archetypal reflectivity (...) are a must for the teacher who strives above all else in the classroom to meet the moral imperative of carrying out her role in health and in the service of her students	C A.2	E.2.2.1 G.2
	Hermes as shaman and the teacher as shapeshifter	134	Here the curriculum, assessed from many perspectives among the students, allows each student to view not only the curriculum but also ultimately her life as one of multiple possibilities, varied roads to freedom	A.4	
		134	Finally, students want to know something about the personal nature of their teacher's intellectual journey because educative processes stimulate I-Thou instincts and call out for I-Thou responses in a way that few other relationships do (Buber, 1985). Relationship is the primal language of true education	A.4	
	the Teacher as "hermeneut"	135	most teachers have the hermeneutic wish to be the most important person in making their own curriculum	A.4	E.2.2.1
		136	As a hermit, the teacher models for the class how one may interpret a text from many different planes and points of view, highlighting the strengths and weaknesses of each interpretation	C	
		136	The Hermes teacher's aim in such interpretation is two-fold. The first is to encourage the student to appropriate whatever interpretation of a 'text' (...) The second is to help the student come a hermetist herself so that she may become ever more adept in generating ever more creative life narratives	A.2	

the hermetic teacher's Pedagogy of "liminality"			137	The hermetically inclined teacher therefore employs the terms of his field with his students insofar as they are empowering. But he also problematizes them for his students in the potential these terms have to do harm if they are reified- treated as being 'really real'	C	E.2.2.1
the hermetic teacher: dancing the dialectic beyond the binary			141	By means of the living curriculum and in the sacred space of the classroom- exploring all the existential possibilities but also mindful of the institutional constraints inherent in that official setting- the hermetic teacher's calling is to help his student work with the internal and external complexities of her life, while he is simultaneously doing the same thing in his own life	C	E.2.2.1
Commentary by Darryl Denhalter						
Conclusion "Teleos" in Education						
The Pioneering psychoanalytic theorists			145	Prominent in the early psychoanalytic literature on education was the epistemological point that secondary cognitive processes emerge out of and are shaped by primary subconscious dynamics	D	
			145	A teacher who created a safe holding environment for a student- one in which failure was not catastrophic or evidence of the child's lack of worth but something to be compassionately and creatively worked with- communicated to the student the growthful message that it was not only acceptable but optimal to be good enough	C A.1	
the jungian turn in education: approaching wholeness			146	Most of these terms were Jung's own, a few were taken from psychoanalysis but lent a richer sense by Jung (...) the archetypes and archetypal images, the shadow as both a personal and social phenomenon, transference, and counter-transference, enantiodromia and the transcendent function, the ego-Self axis, and individuation	A.2	
			146	my goal has been to aid the individual educational scholar-practitioner in her own envisioning of educational processes and in her own incarnating of that vision in her classroom practice	A.2	

the individual: "That delicate plant"			147	He observed that corporatist education 'blots out' the individual across the span of the person's formal education: it 'begins in school [and] continues at the university' (1967,p. 153)	A.4	
Education and the Cultural Shadow			149	Jung saw education as one of humanity's best hopes to rein in our constant potential for bestiality and promote social and spiritual evolution	A.2	E.2.1.2
			149	Although Jung had no quarrel with the idea that education can transmit practical knowledge and promote workable skills, it should never be primarily a matter of technical rationality	A.2	
Education for Ultimacy in the temenos Classroom			152	any system of education that ignores the ethical and cultural impulse toward a higher vision of things will fall short in nurturing the whole student in its failing to account for the student's 'ultimate concerns' (Tillich, 1956)	A.5	E.2.2.1
			152	At the core of these constellations is the fact that the teacher-student relationship is archetypal	A.4	

Tabelle 12: Mayes - Strukturierung

Tabelle 13: Mayes (2017) – Zusammenfassung

Titel/Sinnabschnitt	Zusammenfassung	Reduktion
Mayes (2017): Teaching and Learning for Wholeness: The Role of Archetypes in Educational Processes		
Introduction - Approaching the Archetypes of Education		
Jungs's Two Claims		
Jungs Ontological-Ethical Claim		
The Collective Unconscious as the Container of the Archetypes		
Synchronicity: The Archetypal Orchestration of Psyche and Matter		
More on the Nature of the Archetype, its Manifestation in Archetypal Symbols, and the Difference between the Two	symbolische Bilder als besseren Zugang zu abstrakten Theorien und Konstruktionen und Vorstellungen, individuelle Erfahrung anhand archetypischer Bilder bekommen mehr Resonanz	Symbole für abstrakte Theorien und Vorstellungen, Resonanz individueller Erfahrungen durch Archetypen
Further Images of the Archetypal - and the Archetype's "Light" and "Dark" Sides		
More on Science as Symbol	Curriculum (Waldorf) Rudolf Steiner's	
The Archetypal Classroom (and the Politics of the Spirit)	Negative Implikationen des Curriculums, Training im Dienst des Zeichens vs. Erziehung im Geist des Symbols, politische Implikationen von Pädagogik	Training im Dienst des Zeichens, Erziehung im Geist des Symbols
Chapter 1: The Psychodynamics of Educational Processes		
Mental Hygiene in the Schools: The Early Years of Psychoanalysis in Education	Sekundärprozesse (manifestes) resultieren aus primären Prozessen (Unbewusstes), Schulsysteme, die nicht die psychodynamische Einzigartigkeit und Komplexität jedes Kind berücksichtigen, führen zur Unterdrückung, Verwirrung und bloßen Anpassung dieser Kinder (Herdenmentalität)	Unterdrückung bei nicht Berücksichtigung der primärprozesse, bloße Anpassung als Herdenmentalität

The Psychodynamic Origins of Academic Problems	Erziehungsprobleme sind in erster Linie psychodynamische Probleme, Widerstände beim Lernen als Ausdruck innerer Überzeugungen und abwehrender Haltungen, Notwendigkeit des Pädagogen die emotionalen Wurzeln der eigenen Horizonte des Wissen zu reflektieren (Lehranalyse für PädagogInnen)	Erziehungsprobleme als psychodynamische Probleme, Lehren als innere Überzeugung und abwehrende Haltung, eigene Emotionen reflektieren
The Transference and Counter-transference between Student and Teacher	Übertragung nicht nur im therapeutischen Setting, autoritäre Figuren (Politiker, PolizistInnen, PädagogInnen...) anfällig Objekte für eine Übertragungsneurose, Beziehung zu PädagogInnen "sichere" Möglichkeit (als bei den Eltern), Umgang mit neuen Gefühlen zu ermöglichen (Übertragung der Beziehungsmuster der Eltern), PädagogInnen benötigen Wissen um Übertragungsphänomene	Übertragung nicht therapeutisch, Autoritäten Übertragungsanfällig,
The Emotional Experience of Teaching and Learning	PädagogInnen müssen Übertragung verstehen und mit ihr umgehen können, Ziel des Pädagogen ist die Herstellung einer therapeutischen Umgebung im Klassenraum, die nicht nur kognitive sondern auch psychodynamische Erweiterungen schaffen	Pädagogen sollen Übertragungen verstehen, therapeutische Umgebung als Ziel
Object-Relations Theory	Frühe Beziehungserfahrungen werden als Selbstobjekte internalisiert, die innere Welt spiegelt die jeweilige Erfahrung einer Person wieder (nicht die objektive Wirklichkeit), Wachstum: inneres Bedürfnis: Prozesse, durch bedeutende Beziehungen zu anderen angeregt	innere Welt spiegelt Erfahrung wieder, Wachstum als inneres Bedürfnis
Object-Relations Psychology in Educational Settings and Educative Processes	Pädagoge als primäres pädagogisches Selbstobjekt des Zöglings, Daraus bildet sich das "Lernende-Ich"	Pädagogen als primäres Selbstobjekt, wird zum Lernenden-Ich
Other Educationally useful terms from Self-Object Psychology	Spiegelübertragung: wie das gegenüber auf das Subjekt antwortet, strukturiert sich das Selbsterleben des Subjekts, ein gutes pädagogisches Selbstobjekt baut auf der Sichtweise des Pädagogen auf (sehen von Stärken und Fähigkeiten), Schizogenetische Erziehung (Fairbairn): werden unpersönliches irrelevantes Wissen und Information aufgenommen und angehäuft	gutes Selbstobjekt baut auf Stärken und Fähigkeiten auf
The Psychoanalytic Contribution to Educational Theory and Practice	Lehren und Lernen ist eng verstrickt mit emotionalen Dynamiken, erster Ansatzpunkt sind immer die interpsychischen Prozesse, die Interaktion der Individuen in pädagogischen Prozessen stellen wichtige Beziehungen dar, die weitere Beziehung im Leben des jeweils anderen Beeinflussen	Lehren und Lernen verbunden, Interaktionen als wichtige Beziehungen
Commentary by Blaine Edman	unter welchen Bedingungen gelingen Lernprozesse, "foundational learning": lernen für den gesamten Menschen in seiner konstanten Entwicklung, 3-Komponenten-Modell: es braucht ein lohnendes Konzept, ein motivierten Lernenden und ein fähigen Pädagogen, es braucht ein Gefühl der (emotionalen) Verbundenheit aller Komponenten,	Bedingungen gelingender Lernprozesse: lohnendes Konzept, motivierte Lernende und fähige Pädagogen, außerdem: emotionale Verbundenheit aller Komponenten
Chapter 2: Jung's Archetypal Epistemology		

Jung's Interest in Education	Ziel von Erziehung, keine Bewusstheit über den eigenen Ursprung, psychische Dissoziation als Folge eines Schulsystems, dass die dynamischen Tiefen von Individuen ignoriert. Die Folge ist eine neurotische Massenpsychologie, welche kollektive Hysterie als Folge hat. das kulturelle Erziehungssystem kann entweder gegen psychische Dissoziation, kollektive Hysterie oder spirituelle Regression laufen oder ein Katalysator dafür sein, empiristische Orientierung von Pädagogik ist Ausdruck einer derzeit psychosozialen Verwüstung	psychische Dissoziation bei ignorieren dynamischer Tiefen von Individuen (Massenpsychologie), kollektive Hysterie oder spirituelle Regression, empirische Orientierung der Pädagogik
Jung and Kant	Kant: Das-Ding-an-sich ist niemals vollständig erfahrbare, Grenze unseres Wissens ist Subjektiv, emotionale Prozesse sind primär und kognitive Prozesse sekundär	Grenzen der Erkenntnis, emotionale Prozesse primär
Depth Psychology and the Romantic Movement		
The Idea of the Collective Unconscious		
The Idea of the Archetypes		
The Paradox of the Archetypes as the Unknowable Source of Knowing	Archetypen, die Gedanken und Wissen ermöglichen sind niemals durch das Wissen erfahrbare, welches sie selbst produzieren, a apriorisch epistemologische Strukturen	Archetypen ermöglichen Wissen und Gedanken, reproduzieren sich selbst
The Explanatory Power of the Theory of Archetypes		
Commentary by Tom Sherwood	Kritik an Bildungsinstitutionen der USA	Kritik an Bildungsinstitutionen der USA
Chapter 3: The Archetypes of Teaching, the Politics of the Classroom, and the Case for Archetypal Reflectivity		
The Archetypes of Teaching and Learning	Lehren und Lernen hat einen archetypischen Kern, angelehnt an die frühe Mutter-Kind-Beziehung finden auch dort wechselseitige Lehr- und Lernprozesse statt	Lehren und lernen sind archetypisch, orientiert an Mutter-Kind Beziehung, wechselseitig
The Teacher's "Vocation" versus Corporate Education	öffentliche Schule in den USA ist erfolgreich bei der Vermittlung verschiedener Fähigkeiten, Informationen und Wissen, Schüler lernen, (implizit und explizit) was ihre jeweilige Rolle und Stellung in der Gesellschaft sein wird, Menschen lernen eine Identität (Erscheinung) als Lehrer einzunehmen (Objektivierung durch die Gesellschaft), Lehrer und Schüler erleben sich weniger als lebende Subjekte, Möglichkeit der Reflexion der wirkenden Archetypen und ihre "Bestimmung" (Archetypal Reflectivity)	Schule: vermittelt Fähigkeiten, Gesellschaftliche Rolle und Stellung wird vermittelt, lernen Erscheinung des Lehrers einzunehmen, weniger als wirksame Subjekte, Reflexion wirkender Archetypen (archetypal reflectivity)

The Archetypal Dynamics of Conceptual Change	Archetypal reflectivity meint die Introspektion und Ergründung anhand archetypischer Symbole, Narrationen und Figuren über die Berufung als Lehrer, der pädagogischen Praxis oder die eigene Rolle als Lehrer im Narrativ des Lebenslaufs	archetypal reflectivity: Introspektion archetypischer Symbole, Narrationen und Figuren
Defamiliarizing the Student's World	authentische Erziehungsprozesse sollten Freiheitsfördernd sein (Freire), Banking Education meint (gegenteilig) das bloße Training und anhäufen von Wissen (Kapital), Ziel: Denken und Glaube soll mehr emotional fundiert, ethisch nuanciert und kulturell tolerant sein (Mayes' Erziehungsziel), Nützlich dafür: Pädagogische Reflektivität, Biographische Reflektivität, Kritische Reflektivität und Archetypische Reflektivität	authentische Erziehung als freiheitsfördernd, Banking education als bloßes Training und anhäufen von Wissen, Ziel: emotional fundiert, ethisch nuanciert, kulturell tolerant, Formen der Reflexion nützlich
The Archetypes of the Puer, Puella, and the Wise Elder		
The Teacher and the Trickster	Archetypische Reflexion ermöglicht einen Umgang mit der Verletzung, die durch Zurückweisung durch Schüler entstanden ist,	Archetypische Reflexion Umgang mit Verletzung und Zurückweisung
The Student as Prometheus: Old Gods and New	eine zu einseitige Identifikation mit einem Archetyp (pädagogische Rolle), führt zur Verdrängung seines Schattens	Verdrängung des Schattens durch einseitige Identifizierung
Commentary by Aaron Wilson	mit archetypisch pädagogischen Verstehen, entsteht größere Empathie für andere,	Empathie durch archetypisch pädagogisches Verstehen
Chapter 4: Training in the Sign, Education in the Symbol		
The Symbol Versus the Sign in Jungian Epistemology	demythologisierte Kulturen fühlen sich krank, in der westlichen Kultur lässt sich ein degenerativer Asymbolismus beobachten, Unterscheidung Symbole und Zeichen, Zeichen haben eine 1-zu-1 Bedeutung, Zeichen sind zwar nützlich aber oftmals wertlos, Pädagogik zielt auf die Nutzung von Zeichen ab, scheitert jedoch an der individuelle Wertzuschreibung, Symbole können mehrere Bedeutungen besitzen, die dann auch individuelle Wertigkeit bekommen können, dabei wird zwischen archetypischen Symbole und individuellen Symbolen unterschieden, Symbole sind die bestmögliche Entsprechung für etwas, dass nicht ausgedrückt werden kann, Differenz: Training im Dienst von etwas Äußerem unpersönlichen und Erziehung in existenziellen Wachstum über subjektive Freiheit	Unterscheidung Symbole und Zeichen, Pädagogik oft im Dienst des Zeichens (1-zu-1), Symbole lassen mehrere Bedeutungen zu

Training in the Service of the Sign	es wird mechanisch Wissen zur Erfüllung eines offiziellen Rahmenplans vermittelt, Objektive Erziehung (eher im Sinne von Einüben und Trainieren), Nutzung standardisierter Tests, Aufbau eines falschen Selbst (Winicott)	objektive Pädagogik: Erfüllung festgelegter Ziele, standardisierte Test
Education in the Spirit of the Symbol: Subjective Curriculum	weniger Sorge darüber, was das Curriculum beinhaltet, wohl eher wie das Curriculum die Schüler bestmöglich halten kann (holding environment), es geht um die individuelle Nutzung der Lerninhalte zur Erkundung des jeweiligen individuellen Nutzens,	Sorge um die bestmögliche Haltung des Curriculums, individuelle Nutzung der Lerninhalte
Education in the Spirit of the Symbol: Creativity across the Curriculum	Förderung der Kreativität und des Erkundens des jeweils eigenen Nutzens und der Bedeutung der Lerninhalte, Wandlungen des jeweiligen Schülers in die eigene Richtung (Kreativität) ist das Ziel der Erziehung	Kreativität durch Erkundung des Nutzens und der Bedeutung der Lerninhalte, Wandlung in die eigene Richtung
Chapter 5: In the Light of the Shadow Curriculum		
More on the Hero's Journey and Its Educational Implications	Erziehung zur Individuation (kognitives Wachstum, psychospirituelle Entwicklung), wenn aggressive und widerständige Emotionen auftreten führt das zu einer Konstellation des Schattens, der auf den Lehrer projiziert wird, Ziel: Kreieren und halten einer Verbindung des Ich-Komplexes und dem Archetypischen, Identifikation mit dem Archetypen des Alten Weisen jedoch reflektiverer Umgang des sich konstellierenden Schattens (all-too-human shortcomings)	Pädagogik Individuations fördernd, Konstellation des Schattens, bei aggressiven Gefühlen und Widerständen, Reflexion der eigenen Fehler und Missstände
An Alchemical Primer for the Teacher		
The Shadow Curriculum: The Seventh Dimension	Curriculum (7 Dimensionen): offizielles, operationales, verstecktes, null-curriculum, extra, subjektives, schatten	Curriculum: mehrere Dimensionen
The inferior Function and the Student's Shadow	Begabung und Limitationen des Lernens, Grenzen des Lehrens	Begabung und Limitationen: Grenzen des Lernens
The four personality types and the two personality attitudes		
The four Types and two Attitudes in the Classroom - and their Shadows	einzigartige Lernstile und Begegnung der äußeren Welt,	Lernstile
Standardized Education and the Inferior Function		

The inferior Function and a pedagogy of care	Ausrichtung des Lehrens an den Psychologischen Typen, Reflexion des Pädagogen und Gefahr eines unreflektierten Zugangs ("Schüler verhält sich falsch"), Strukturen und Dynamiken werden nicht verstanden, führt zu Limitationen der intellektuellen Möglichkeiten	Ausrichtung an psychologische Typen, Gefahr eines unreflektierten Zugangs, Lehrhinder-nisse
The inferior Function and the whole Student: Avoiding the "local pathology"	gleichmäßige Bildung und Entwicklungen aller psychologischer Funktionen, Gefahren einer einseitigen Entwicklung	Bildung aller psycholo-gischer Funktionen, Ge-fahr der Einseitigkeit
Shadow work and the curricu-lum. the multicultural turn in post-jungian studies	Multikulturalismus, Erziehung als Ausdruck kultureller Werte	Pädagogik als Ausdruck kultureller Werte
The "dominant-cultural con-scious mind"	Kulturelle Ungleichheit, Wirkung des domi-nant-kulturellen Bewusstseins auf subdomi-nant-kulturelle Gruppen, Anpassungsleistung subdominanter Gruppen, Lehrer kein Thera-peut, übernimmt aber therapeutische Funktio-nen	Wirkung des kulturell-dominanten Bewusst-seins, subdominante Gruppe benötigen An-passung
Reconceptualizing the depths in multicultural education	soziale Ungleichheit und erzieherischer Kolo-nialismus,	-
the dominant-cultural con-scious mind and its shadow	Inhalte des dominant-kulturellen Bewusst-seins: festhalten an "wie Dinge sind" und wie "sie zu sein haben", Muster der Intimität und Assoziationen im interpersonellen Kontext, Richtlinien der Geschlechterrollen und Beein-flussung sozialer Rollen, normative Paradig-men des individuellen Lebenslaufs, tägliche Praktiken des Austauschs, Problematisie-rung/Pathologisierung Vertretern subdomi-nanter Gruppen, Sprache als Symbolsystem dominanter Kulturen, Medien als Entste-hungsort und Kontrolle kollektiv-kulturellen Bewusstseins	dominant-kulturelles Bewusstsein: wie Dinge zu sein haben, Beein-flussung sozialer Rol-len, Problematisierung subdominanter Grup-pen,
Challenging and befriending the shadow in the curriculum	Reflexion der Ich-Struktur der dominanten Kultur, wodurch wird der Klassenraum durch diese Ich-Struktur beeinflusst, "psychospiritu-elle Reflexion" (psychodynamisch, archety-pisch), Erziehung zur Individuation, Zusam-menführen des Paradoxen	Reflexion der Ich-Struk-tur der dominanten Kul-tur, Pädagogik zur Indi-viduation
Doing the Dialectics of the shadow in the classroom	kulturelle Reflexivität, persönliche Reflexivität	kulturelle und persönli-che Reflexion

Conclusion: the liberating classroom	Projektionsrücknahme im pädagogischen Settings, psychodynamisch und archetypisch sensibler Klassenraum	Rücknahme der Projektion im päd. Setting
Chapter 6: The Hermetic Teacher		
Hermes: Trickster and "Spiritus rector"	Konfrontation mit Paradoxen, Wachstum durch Begegnung der Widersprüche,	Wachstum durch Begegnung der Widersprüche
Hermes as shaman and the teacher as shapeshifter	Zöglinge interessieren sich für die persönliche Natur des Pädagogen, Erziehungsprozesse stimulieren "Ich-Du Instinkte" und erwarten "Ich-Du Antworten"	Zöglinge interessieren sich für Persönlichkeit des Pädagogen, Stimulierung von Ich-Du Instinkten
the Teacher as "hermeneut"	Aufgabe des Lehrers ist die Übermittlung und Vermittlung (Interpretation) von Wissen (Hermes), Wunsch des Lehrers sein eigenes Curriculum zu vermitteln, offizielles Curriculum, Bewertung wie gut dieses Curriculum vermittelt wurde (Noten), Verwendung standardisierter Prüfungen und Abfragen erschweren dies, Zögling dazu verhelfen die Rolle des "Hermeut" für sich selbst zu übernehmen	Aufgabe des Lehrers die Vermittlung von Wissen, Vermittlung des eigenen Curriculums, Standards erschweren dies
the hermetic teacher's Pedagogy of "liminality"	Nachdenken über die Rolle und Grenzen des Lehrers/Pädagogen	
the hermetic teacher: dancing the dialectic beyond the binary	Nachdenken über die Rolle und Grenzen des Lehrers/Pädagogen	
Commentary by Darryl Denhalter		
Conclusion "Teleos" in Education		
The Pioneering psychoanalytic theorists	primärprozesse (emotional) gehen kognitiven Prozessen voraus, Übertragung auch in pädagogischer Beziehung, Kinder introjizieren ein Bilder ihrer Selbst aus ihrem Umfeld	Primärprozesse als Primat der Kognitionen
the jungian turn in education: approaching wholeness	PädagogInnen beschäftigen sich mit ihrer individuellen Rolle	Bedeutsamkeit der eigenen pädagogische Rolle

the individual: "That delicate plant"	Moralität liegt im moralischen Sinn des Individuums, korporatistische Erziehung erzieht ausschließlich zur Konformität (gefährlich), pädagogischer Fokus aufs Individuum	bloße Konformität als gefährlich
Education and the Cultural Shadow	Erziehung vermittelt Fähigkeiten und Wissen, technische Rationalität nicht das einzige Ziel, kulturelle Reflexivität der eigenen Kultur	vermitteln von Fähigkeiten und Wissen, kulturelle Reflexion wichtig (in Frage stellen dieser Werte)
Education for Ultimacy in the temenos Classroom	Erziehung sollte nicht ethische und kulturelle Impulse ignorieren, Lehrer-Schüler-Verhältnis ist archetypisch	ethische und kulturelle Impulse berücksichtigen, Lehrer-Schüler Verhältnis ist archetypisch

Tabelle 13: Mayes - Zusammenfassung

Tabelle 14: Kodierleitfaden „Pädagogische Themen“

Kategorie	Bezeichnung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
A	Veränderungen innerpsychischer Dispositionen	-	-	Aussagen <u>Adressieren den Zögling</u> oder den <u>Adressat pädagogischer Handlungen</u> oder das Subjekt in denen Bildungsprozesse stattfinden (bezieht sich auch auf die Unterkategorien)
A.1	Einflüsse und Bedingungen	Als Einflüsse und Bedingungen werden Faktoren betrachtet, die Veränderungsprozesse begünstigen oder anregen	"unconscious education, which works through the teacher's personality and indirectly affects the student's development of personality" (Semetsky, 85)	Thematisiert werden jegliche Einflüsse und Bedingungen, die Veränderungsprozesse bedingen, anregen, oder beeinflussen.
A.2	Ziele und Wirkungen	Als Ziele und Wirkungen werden bestimmte Werte, Wertvorstellungen oder Wünsche bezeichnet, auf die sich die Veränderung ausrichten sollte, oder die dadurch erreicht werden	"There is a pedagogic role to assist ego in becoming self-responsive enough to stand in the world and take up life's tasks, as the collective has deemed appropriate (job, family, etc.)" (Jones et al. 22) "As each individual's personality is different, the aim of unconscious education cannot be known at the outset more specifically than as the general aim of development of personality" (Semetsky, 83).	Thematisiert werden Ziele, Wirkungen und Wertvorstellungen, auf die pädagogische Handlungen ausgerichtet sind, oder die sich auch daraus ergeben.
A.3	Technik und Interventionen	Techniken und Interventionen sind <u>bewusst</u> gesetzte Handlungen, verwendete Materialien, oder Objekte, zur Anregung der Veränderungsprozesse	"use of 'active imagination' (Jung 1976 [1935]) could possibly facilitate an approach to inclusion which more genuinely gets to the underlying archetypal 'blocks' to embracing it" (Jones et al., 52)	Thematisiert werden: <u>bewusst</u> gesetzte - Methoden, Techniken und Interventionen der pädagogisch Handelnden, um Veränderungsprozesse zu beabsichtigen, anzuregen oder in Gang zu setzen.
A.4	Kontext und institutioneller-organisatorischer Rahmen	Der Kontext oder institutionelle-organisatorische Rahmen, bezeichnet, den Bereich oder die Umgebung (wie Schule, Universität, Erwachsenenbildung, Familie) und die jeweilige Institution oder Organisation, die sich anhand einer primären Aufgabe definiert und in diesem Zusammenhang Bedingungen für Entwicklungsprozesse bereitstellt.	"this could be applied to initiatives relating to the school system 'becoming fully itself', rather than splitting off elements which are a struggle to incorporate" (Jones et al., 46)	Thematisiert werden: - das Milieu, - der Kontext, - die jeweilige Institution oder Organisation, das darin festgelegte Curriculum - oder der Rahmen in denen Veränderungsprozesse stattfinden sollen, stattgefunden haben, oder erreicht werden sollen
A.5	Misslingen und Hindernisse	Unter Misslingen oder Hindernisse bei Veränderungsprozessen werden Faktoren bezeichnet, welche Veränderungen erschweren oder verhindern, Darüber hinaus können bestimmte Folgen auftreten	"They are un-individuated (...) un-educated people. (...) The more one is cut off from the unconscious, the more one fears it" (Semetsky, 3)	Thematisiert werden: - Faktoren bei denen Veränderungsprozesse Misslingen, verhindert oder erschwert werden - Folgen, die durch misslungene Veränderungsprozess entstehen

B	Begriffsklärung und Definitionen und Verständnis	Zentrale Begriffe, Konzeptionen und das Verständnis werden ausgeführt und/oder von anderen Begriffen abgegrenzt.	"Jung divides education into three types (...): by example; by norms or rules (collective Education; and, significantly, individuation (...)" (Semetsky, 2) education (...) the social institution that is centered on pedagogy and which comprises formal and semi-formal settings ranging from the school to lifelong learning such as training in the workplace or courses taken for leisure (Jones et al., 9)	Im Fokus steht <u>nicht</u> die Handlung, sondern Begriffe. Es werden bestimmte Begriffe erklärt, das eigene Begriffsverständnis expliziert
C	Optimierung pädagogischer Praxis	Praxis wird als Struktur und Vollzug es ethisch richtigen Handelns verstanden und diesbezüglich im Kontext des Pädagogischen Handelns verstanden (Beltz Lexikon Pädagogik). Optimierung meint in diesen Zusammenhang die theoretische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln durch Reflexion oder vorhergehende Planung des Handelns zur effizienteren Gestaltung von Praxis	"It is important that the educator act not as the owner and transmitter of knowledge in its final form (...) but only as the mediator of the ideal form of learning" (Jones et al, 38) "The point is that the educator has to be educated in such a way that he or she does not perpetuate in the classroom the complex dynamics of an unconscious life. The question of teacher preparation is central" (Semetsky, 96)	Aussagen adressieren den Pädagogen oder pädagogisch handelnde Personen Thematisiert werden Inhalte, die den Pädagogen oder pädagogisch Handelnden betreffen und Faktoren, die professionelles Handeln kennzeichnen, ermöglichen oder optimieren können
D	Menschenbilder	"Historisch wandelnde und in unterschiedlichen Systemen der Gesellschaft konkurrierende Entwürfe, durch die Menschen sich über sich selbst verständigen" (Beltz Lexikon Pädagogik).	"can expand the student writer's understanding of subjectivity, for now the external world is not only a reflection of a character's conscious struggles or personality but also a projection of unconscious contents" (Jones et al., 111) "Jung's alternative view of a child's psyche-as autonomous and individual-suggests that children play an active role in their development of personality" (Semetsky, 82)	Thematisiert werden Aspekte, die der Frage nachgehen: Wie ist der Mensch? oder wie kann der Mensch verstanden werden?

Tabelle 14: Kodierleitfaden Pädagogische Themen

Tabelle 15: Kategoriensystem „Konzepte der Analytischen Psychologie“

E	Topologie der Psyche	1. Konzepte des Bewusstseins	1.1 Bewusstseinsfunktionen (Typologie)	
			1.2 Persona	
		2. Konzepte des Unbewussten	1.3 Ich-Komplex	
			2.1 persönl. Unbewussten	2.1.1 Komplexe 2.1.2 Schatten
2.2 kollektiven Unbewussten	2.2.1 Archetypen 2.2.2 Selbst 2.2.3 Anima/Animus			
F	Funktionen der Psyche	1. intrapersonelle Funktionen	1.1 Imagination/Symbolbildung/Personifizierung	
			1.2 Abwehraktivitäten	
			1.3 transzendente Funktion	
			1.4 Kompensatorische Funktion	
			1.5 direktes/nicht-direktes Denken	
			1.6 Bessenheit/Identifikation	
		2. interpersonelle Funktionen	2.1 Übertragung/Gegenübertragung	
			2.2 Projektion (Jung)	
			2.3 Participation Mystique	
G	Entwicklungspsychologische Konzepte (Individuation)	1. Bedingungen/Einflüsse	1.1 Ich-Selbst-Achse 1.2 Inferiore Funktion	
		2. Prozess/Verlauf	2.1 Kindheit 2.2 Zweite Lebenshälfte	
		3. Blockaden/Hemmungen		
H	Methoden	1. Traumarbeit und Interpretationsmethoden	1.1 Amplifikation	
			1.2 Deutung	
			1.3 Synchronizität	
		2. kreative Methoden	2.1 aktive Imagination	
			2.2 Sandspiel	
			2.3 aktives Malen	
I	Aspekte des Symbols	1. Alchemie		
		2. Religion		
		3. Mythen & Märchen		
J	Weitere Konzepte	1. Therapeut als Verletzter Heiler		
		2. Gesellschaftstheorie		

Tabelle 15: Kategoriensystem Konzepte der AP

Zusammenfassung/Abstract

In einschlägiger Fachliteratur der Erziehungs- oder Bildungswissenschaft des deutschsprachigen Raums lassen sich kaum Verweise auf Theorien und Konzepten der Analytischen Psychologie nach C. G. Jung finden. Im Vergleich dazu lassen sich vor allem im englischsprachigen Raum gegenwärtig Bemühungen ausmachen, die darauf abzielen, unter Bezugnahme auf diese Theorien Möglichkeiten zu erkunden, einer primär an Standards und messbaren Lernzielen orientierten Pädagogik entgegenzuwirken. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit richtet sich auf die Inhalte dieser englischsprachigen Fachliteratur im Zeitraum von 2007 bis 2017 und untersucht vor allem qualitativ und inhaltsanalytisch, auf welche pädagogischen Themen diese AutorInnen Bezug nehmen und welche Konzepte der Analytischen Psychologie dahingehend Berücksichtigung finden, und arbeitet diesbezüglich zentrale Zusammenhänge heraus. Diese Zusammenhänge werden in Form von fünf Themenschwerpunkten vorgestellt, welche vor allem in Beziehung zu Konzepten der Analytischen Psychologie gesetzt werden.

Schlüsselwörter: Analytische Psychologie, C. G. Jung, qualitative Inhaltsanalyse