

Gemeinschaftsgefühl reloaded:

Communityorientierung und Schlüsselkompetenzen

Vom individualpsychologischen Grundbegriff zum Organisator pädagogischer Innovationen

Community feeling revisited:

Community orientation and key competences

From a basic concept of Individual Psychology to a factor structuring pedagogical innovations

Kurzzusammenfassung

Alfred Adler sah im Gemeinschaftsgefühl das entscheidende Gegengewicht gegen das Machtstreben. Der Begriff selbst blieb bei ihm verwaschen und so unpräzise definiert, dass er im Laufe der Zeit immer mehr in den Hintergrund geriet, wenn es darum ging, das individualpsychologische Theoriegebäude „fit for science“ zu machen. In den letzten Jahren allerdings eröffnen sich neue Chancen für eine großangelegte „Renaissance“ des für individualpsychologisches Denken so zentralen Denkansatzes, der hinter dem Wort Gemeinschaftsgefühl steht. Die von der EU im Zuge des Bologna-Prozesses massiv geforderten Schlüsselkompetenzen wurden und werden im Bereich pädagogischer Konzeptgestaltungen zwar allerorten genannt und an entsprechenden Stellen in Texten eingebaut, sie bleiben aber vor allem im hochschuldidaktischen Bereich bei genauer Betrachtung zumeist leere Worthülsen. Konkrete Umsetzungen in Gestaltungen pädagogischer Studiengänge, vor allem jener des Lehrerinnen- und Lehrerbildungsbereiches, fehlen nach wie vor. Der Artikel hebt einerseits kritisch hervor, dass auch in den verschiedenen nationalen und internationalen Kompetenzkatalogen communitybezogene Kompetenzen zu kurz kommen, und diskutiert einige hochschuldidaktische Aspekte, auf deren Basis konkret die Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studienrealität umgesetzt werden kann. Dabei wird der systematisch rekonstruierte Begriff des Gemeinschaftsgefühls zum Organisator pädagogischer Innovationen.

Abstract

Alfred Adler saw the feeling of community as being a decisive counterbalance to the drive for power. His concept remained imprecise and vaguely defined so that over time it increasingly faded into the background while the theory of individual psychology was supposed to be made 'fit for science'. In recent years, however, new perspectives have emerged, allowing for a large-scale 'renaissance' of the approach based on the word 'feeling of community', which is so central for individual psychology. The key competences that are being so strongly promoted by the EU in connection with the Bologna process have been cited in connection with the development of pedagogical models and also incorporated in text passages. Yet on closer scrutiny they usually remain vacuous words, especially in the realm of university education. Actual implementation in the form of study courses in education, especially in teacher training programs, is still lacking. The article underscores the fact that community competences are still being given short shrift, even in various national and international lists of competences. It also presents some thoughts about how the promotion of key competences can be translated into reality in a university curriculum, while also making the systematically reconstructed notion of 'community feeling' come to bear as a decisive factor in structuring pedagogic innovations.

Schlüsselworte

Gemeinschaftsgefühl, Schlüsselkompetenzen, Bildungsinnovationen, Hochschuldidaktik, LehrerInnenbildung

Keywords

Community feeling, key competences, pedagogical innovations, university education, teacher training programs

„Deutlich wird, dass kompetenzfördernde Maßnahmen ihre Wirkung nicht aus Konferenzen, politischen Abstimmungsprozessen, ministeriellen Vorgaben oder Stellungnahmen von irgendwelchen Berufsverbänden oder vergleichbaren Standesorganisationen entfalten, sondern durch konkrete Impulse in den [...] Lehrsequenzen selbst.“ (Schäffner 2014, 263).

Bernd und Brigitte heben gleichzeitig die Hände: „Wir stimmen dagegen, dass man appetitlich essen muss!“ Sarah stutzt. Gerade eben noch schien der Prozess der Konsensfindung in der heutigen Sitzung des Kinderparlaments ihrer elternverwalteten Alternativschule zum Tagesordnungspunkt „Verhalten beim Essen“ zu einem harmonischen Ende gekommen zu sein. Im Moment ist Sarah nicht vorrangig Lehrerin, sondern Schriftführerin und Leiterin des heutigen Kinderparlaments (in der nächsten Woche wird es von Bernds Sitznachbarin Dorothea geführt werden). Die Einführung eines Kinderparlaments und die Erforschung seiner Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Gemeinschaftsgefühls in Schulklassen ist ein Teilprojekt ihrer Bachelorarbeit, die sie im Rahmen der Induktionsphase ihres Pädagogikstudiums in dieser Schule geplant hat und durchführt. Dem ging eine Phase des gegenseitigen Kennenlernens voraus, in der sie mit den Gruppierungen der Schulpartnerschaft, die hier sehr ernst genommen wird, die jeweiligen Motivationen, Werthaltungen und Ziele kommunizierte und abklärte. Jetzt muss sie reagieren. Sie schaut in die Runde. Die meisten Kinder runzeln die Stirn

und empfinden Bernds und Brigittes Beitrag als Störung. Einige blicken ängstlich zu Boden. Ein paar andere scheinen interessiert und nachdenklich. Insgesamt scheint die Atmosphäre aber noch konstruktiv und ruhig. Daher fragt sie in die Runde: „Was meint ihr, was ist jetzt zu tun?“ Sie weiß, dass die Kinder und sie schon einige konflikthafte Situationen im Rahmen des Kinderparlaments gemeistert haben und dass einige Prinzipien des Umgangs miteinander und der Konsensfindung internalisiert sind. Peter meldet sich: „Na fragen wir sie doch einmal, warum sie das jetzt gesagt haben!“ Maria bekräftigt: „Ich hab auch noch nicht verstanden, was sie genau meinen!“ Sarah wendet sich zu Bernd und Brigitte: „Also, was genau wollt ihr uns sagen?“ Bernd und Brigitte schauen einander kurz an, dann platzt Brigitte heraus: „Wir wollen nur einfach nicht *müssen*!“ Bernd erklärt: „Wir finden, die Idee, dass wir alle ab jetzt am gemeinsamen Esstisch appetitlich essen, würde besser für alle funktionieren, wenn das kein Zwang ist!“ Einige beginnen zu nicken. Sarah überlegt kurz und startet einen neuen Versuch: „Was haltet ihr davon, wenn wir das umdrehen: Jeder *darf* am gemeinsamen Esstisch appetitlich essen!“ Einige beginnen zu lachen, Bernd und Brigitte runzeln zuerst die Stirn, dann grinsen auch sie und sie sagen wieder fast gleichzeitig: „Das könnte klappen!“ Im Folgenden besprechen alle die genauen Details der Umsetzung und die Folgen dieses neuen Paradigmas. Am Abend schreibt Sarah ein neues Kapitel in ihrer Abschlussarbeit.

1. Der systematisch rekonstruierte Begriff des Gemeinschaftsgefühls

Für Adler war das Machtstreben, als das Streben/der Wunsch/das Verlangen danach, „Macht über andere“ auszuüben, die Hauptquelle neurotischer Entwicklungen. Den anderen bzw. die anderen als auszuschaltende Konkurrenten oder Konkurrentinnen einerseits und als zu unterjochende Sklaven bzw. Sklavinnen des eigenen Narzissmus andererseits zu verwenden, war das eigentlich Pathologische. Dem hielt Adler das „Gemeinschaftsgefühl“ und den nicht minder problematischen Begriff des „sozial Nützlichen“ entgegen. Wer sein Denken, Tun und Handeln so gestalten konnte, dass es überwiegend zu „Win-win-Situationen“ für alle Beteiligten kam, erhielt von Adler das Prädikat „gesund“ im Sinn von „sozial nützlich“. Es ging ihm also vor allem um ein Grundgefühl dafür, was Gemeinschaft ausmacht und wie sie zu voller Entfaltung ihrer Potentiale gebracht werden kann. Zwangsläufig trieb das den Gründer der Individualpsychologie in die Pädagogik, da der Mensch zu einer solchen Grundhaltung von Anbeginn an erzogen werden muss. Denn auch wenn er laut Adler von Geburt an ein soziales Wesen ist, denkt er zunächst an sich selbst. Wenn er bemerkt, dass er für die Erfüllung der meisten seiner Wünsche auch „die anderen“ benötigt, versucht er, sie zu eben dieser „Wunscherfüllungsassistentz“ zu bringen. Und hier beginnen verschiedene Entwicklungen

Platz zu greifen: Die eine führt in die Sackgasse des sekundären Narzissmus, also in die Grundhaltung „Ich muss die anderen so weit bringen, dass sie mich bedienen, und um das zu erreichen, muss ich sie leider auch immer wieder in irgendeiner Weise bedienen“. Die andere Entwicklung jedoch führt über eine ganz bestimmte Erkenntnis zu einem nicht endenden Prozess der voranschreitenden eigenen *und* gemeinsamen Weiterentwicklung, nämlich zu der Erkenntnis, dass es in der gemeinschaftlichen Interaktion immer um *Potentialentfaltung* geht. Die Potentialentfaltung des Einzelnen kann nur über die Potentialentfaltung der Gemeinschaft, in der dieser Einzelne sich bewegt, voranschreiten. Und diese Erkenntnis führt uns zu einer Grundhaltung der Freude am gemeinsamen Erfolg, der Neugier auf die Ergebnisse von Potentialentfaltungen, die jene der Einzelnen in ihrer Kapazität bei Weitem übersteigen, an denen man aber partizipierend selbst wächst und sich (weiter)entwickelt.

Das erste, was es für eine systematisierende Rekonstruktion des Adlerschen Gemeinschaftsgefühlsbegriffs¹ zu differenzieren gilt, sind die zwei Grunddimensionen dieses „Gefühls“: das Gefühl „von“ und das Gefühl „für“ Gemeinschaft. Beides kann als Kompetenz formuliert werden:

Ein „Gefühl von“ Gemeinschaft zu haben, bedeutet, erspüren zu können, wann und wie eine Ansammlung mehrerer Menschen zu einer Konstellation führt, in der eine Art „drittes Wesen“

¹ Das Folgende ist eine Weiterführung der in Stephenson 2011 begonnenen Arbeit dieser Begriffsrekonstruktion.

entsteht, mit dem sich die Einzelnen zusehends zu identifizieren beginnen. Eine Reihe von neuen Phänomenen, die wir im Folgenden näher betrachten werden, zeigt sich dabei. Sie erkennen und identifizieren zu können, ist Teil dieses einen „Kompetenzbündels“.

Ein Gefühl „für“ Gemeinschaft zu entwickeln, benötigt Kompetenzen, durch die man zum einen zu erkennen imstande ist, was es braucht, damit eine Ansammlung von Menschen zu einer Gemeinschaft werden (und eine solche bleiben) kann. Zum anderen geht es um ein Knowhow, was man als einmaliges Individuum zu dieser sich bildenden einmaligen Gemeinschaft beitragen kann.

Um alles, was eine Gemeinschaft ausmacht bzw. ausmachen kann, einerseits differenziert erkennen und andererseits sinnvoll und erfolgreich fördern, unterstützen und vorantreiben zu können, benötigt es nun eine Reihe von miteinander vernetzten Kompetenzen, über die uns die moderne Entwicklungsforschung der letzten zwei Jahrzehnte immer differenzierter Auskunft gegeben hat. Man kann dieses breite Spektrum von Forschungsergebnissen in vier Bereiche bündeln, die ich andernorts die „Big Four“ (Stephenson 2011) der Entwicklungsforschung genannt habe:

- Mentalisierung
- Bindung
- Affektregulierung
- Intersubjektivität

Alle vier Bereiche, die wir hier als Kompetenzen

formulieren werden, entwickeln sich über die gesamte Lebensspanne, sind eng miteinander verwoben, bauen teilweise sogar aufeinander auf und sind bei uns und unseren Mitmenschen äußerst unterschiedlich ausgeprägt:

Die Basis für alle Aspekte des Miteinanderseins ist das, was Peter Fonagy und Mary Target **Mentalisierung** genannt haben (vgl. Fonagy u.a. 2004). Hier geht es zunächst um die Fähigkeit sich selbst und den anderen als fühlendes und denkendes Wesen zu *erkennen*, das von Wünschen, Ängsten, Hoffnungen, Träumen, Bedürfnissen, Phantasien etc. erfüllt und angetrieben ist. Integrativer Teil einer „Mentalisierungs-Kompetenz“ ist aber auch die Fähigkeit, genau diese „psychischen Inhalte“, die jeden von uns antreiben, *anzunehmen* und für das eigene Denken, Planen und Handeln zu *berücksichtigen*. Wenn dies nicht nur durch einen „billigen sekundären Narzissmus“ (s.o.) motiviert ist, sondern durch den Wunsch nach gemeinsamer Weiterentwicklung, so ist „Bindungskompetenz“ die darauf aufbauende Fähigkeit, die *Bedeutung*, die „das Andere“, sei es eine andere einzelne Person oder eine Gemeinschaft, für mich (oder für meine Gemeinschaft) hat, auf- und auszubauen, zu pflegen und aufrechtzuerhalten. „**Intersubjektivität**“ bedeutet dann das Eröffnen eines *Raumes*, innerhalb dessen die einander in ihrer psychischen Verfasstheit anerkennenden und berücksichtigenden und aneinander sicher gebundenen Gruppenmitglieder ihre gemeinsamen Aktivitäten entfalten können. Diesen Raum gilt es wiederum mit einem „Gefühl von“ und einem „Gefühl für“ Gemein-

schaft in seiner Effektivität für alle Beteiligten ständig und stetig zu sichern und zu pflegen. Ob alle Kompetenzen erfolgreich eingesetzt werden können, hängt aber letztlich von dem vierten Kompetenzstrang ab: der **Affektregulierung**. Denn der mentalisierende, gebundene und intersubjektiv ausgerichtete Mensch bleibt ein Pulverfass: Ein immenses Potential an Energie ist in ihm als ewig sprudelnde Quelle enthalten, und das sind seine Gefühle, seine Emotionen, seine Affekte. Diese so weit zu regulieren, dass der in ihnen enthaltene unerschöpfliche Motor für die großen Leistungen, die für eine gelungene Lebensgestaltung notwendig sind, im richtigen Ausmaß, zur richtigen Zeit und in der richtigen Weise für die Bewältigung des richtigen Weges zum richtigen Ziel genutzt werden kann, stellt wohl die größte aller menschlichen Leistungen dar. Und sie ist letztlich die prekärste und heikelste aller Kompetenzstränge. Denn eine mangelnde Fähigkeit zur Affektregulierung kann die Errungenschaften, die aus den anderen drei Kompetenzsträngen entstehen, in wenigen Sekunden für immer zunichtemachen (davon lesen wir dann an jedem Tag in den Zeitungen). Und sie ist der Kompetenzstrang mit den meisten Teilkompetenzen: Affektregulierung enthält das *Zulassenkönnen* von Affekten, das *Erkennen* und *Einordnenkönnen* der jeweiligen auftauchenden Affekte, das *Modulieren* der Affektbeträge und last but not least das *Kommunizieren* der zugelassenen, benannten und in ihrem Ausmaß modulierten Affekte.

Alle vier „Kompetenzstränge“ (Mentalisierung,

Bindung, Intersubjektivität, Affektregulierung) enthalten in sich wiederum jeweils vier „Kompetenzbündel“:

- Ko-konstruktion
- Ko-laboration
- Ko-operation
- Ko-ordination

Die jeweils vorgeschaltete Vorsilbe „Ko-“ verweist unmittelbar auf die im folgenden Kapitel näher beleuchtete „Community-Orientierung“: „Die lateinische Vorsilbe „con-“ bedeutet wörtlich ein wie immer geartetes „Zusammen“, ein „Miteinander“. Eine „Konstruktion“ ist also ein „zusammenstellen“ (lat. „struere“: stellen, aufstellen), eine „Ko-konstruktion“ demnach ein „miteinander Zusammenstellen“. Im hier eingeführten Kontext meint das Kompetenzbündel **„Ko-Konstruktion“** alle Teilkompetenzen, die notwendig aktiviert werden müssen, damit „geteilter Sinn“, „gemeinsame Bedeutung“, aber auch (analog zu Adlers präferiertem Finalitätsprinzip) gemeinsame *Zielvorstellungen* entstehen. Zunächst einmal müssen alle Beteiligten sich darüber einigen, was sie tatsächlich meinen, wenn sie über irgendetwas reden, also die berühmte „gemeinsame Sprache“ finden. Auch die gemeinsam zu erreichenden Ziele und noch einige andere Elemente der Zusammenarbeit sind hier gefragt, bei denen es immer darum geht, sich in Bezug auf „gemeinsam geteilten Sinn und Zweck“ zu einigen. Ist das erreicht, müssen tatsächlich „alle an einem Strang ziehen“, also ihre **„kollaborativen“** Kompetenzen „ausspielen“. Da aber eine Gemeinschaft aus Indi-

viduen besteht, von denen jedes ein ganz eigenes Profil an Fähigkeiten und Talenten aufweist, ist auch der Erfolg einer Kooperation, also beim Zusammenfügen unterschiedlicher „opera“ (opus = das Werk) kompetenzabhängig. Wer an welcher Stelle des „Orchesters“ eingesetzt wird, hängt von den jeweiligen Talenten und Kapazitäten ab. **Kooperationskompetenz** zu besitzen heißt also (auf der Wahrnehmungsseite, siehe „Gefühl von“) erkennen zu können, wer wofür am besten eingesetzt werden kann und (auf der Handlungsseite, siehe „Gefühl für“) seinen zugewiesenen Platz optimal ausfüllen zu können. Wenn das alles geklärt ist (gemeinsame Sprache, gemeinsames Tun, gemeinsame Aufgabenteilung), dann tritt (ähnlich der Affektregulierung) das prekärste Kompetenzbündel auf den Plan: die **Koordination**. *Wann muss wer was wo machen, damit das Ganze gelingt und erfolgreich geplant, begonnen, durchgeführt und beendet werden kann?* Diese Koordination kann sich auf sehr unterschiedliche Größenordnungen und Teilelemente einer Community beziehen, denn es muss sowohl jeder einzelne seine Aktivitäten koordinieren, als auch jede Teilgruppe für sich und in Bezug auf bestimmte andere Teilgruppen - und die (Arbeits-, Forschungs-, Praxis-) Gemeinschaft als Ganze.

Damit ergeben sich in jeweils *zwei Dimensionen* (Wahrnehmung-, Handlungsseite) *vier Kompetenzstränge* (Mentalisierung, Bindung, Intersubjektivität, Affektregulierung), die durch jeweils *vier Kompetenzbündel* gekennzeichnet sind.

Alle diese Kompetenzen und Teilkompetenzen, die im Zuge von Wahrnehmungen und Handlungen bezüglich „Gemeinschaft“ entscheidend für Erfolg oder Misserfolg eines „Miteinander“ sind, kommen in unterschiedlichen „Größenordnungen“ von Gemeinschaften zum Tragen. Hier wird zunächst einmal grob vereinfachend zwischen lediglich vier „Wir-Stufen“ unterschieden. Das „**dyadische Wir**“ betrifft die direkte Ich-Du-Beziehung, die im „**triangulierten Wir**“ durch die Integration eines „Dritten“ in mehrerlei Hinsicht komplexer wird. Im „**Gruppen-Wir**“ finden sich Individuen zu Communities unterschiedlicher Größe und Identität zusammen. Das „**Menschheits-Wir**“ umfasst dann alle Communities (und realisiert hier damit erst den Grundgedanken von *Inklusion* vollinhaltlich).

Die unten wiedergegebene Tabelle fasst das bisher Besprochene zusammen und gibt einen wesentlichen Teil des systematischen Rahmens wieder, innerhalb dessen der Adlersche Begriff des Gemeinschaftsgefühls vor dem Hintergrund der modernen Entwicklungsforschung vom Autor dieses Artikels rekonstruiert wurde.

Dyadisches Wir Trianguliertes Wir Gruppen-Wir Menschheits-Wir	„Gefühl von“	„Gefühl für“
Mentalisierung	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination
Bindung	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination
Intersubjektivität	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination
Affektregulierung	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination

Tabelle 1: Dimensionen, Wir-Stufen, Kompetenzbündel des Gemeinschaftsgefühls

2. Communityorientierung als Organisationspädagogischer Innovationen

Der Bologna-Prozess wird zumeist vornehmlich mit der „Mobilität“ von Studierenden in Verbindung gebracht, insofern er durch eine für alle EU-Staaten vergleichbare Bachelor-Master-Architektur von universitären Studien den Absolventen und Absolventinnen und Absolventen aller EU-Staaten ermöglichen soll, ihren Studienort auch während bzw. im Laufe ihrer Bildungskarriere frei zu wählen. Gegenseitige Anrechenbarkeit von Studienabschlüssen oder auch Studienteilen u.a. durch das European Credit Transfer System (ECTS) ist die wohl bekannteste inhaltliche Errungenschaft der in Bo-

logna vereinbarten gemeinsamen Grundsätze. Doch dieser Aspekt ist nicht nur nicht der einzige, sondern vermutlich auch nicht der revolutionärste und für die Bildungslandschaft des vereinten Europas bedeutsamste Gedanke, der den Bologna-Prozess ausmacht. Vielmehr sind es drei andere Grundgedanken, die einen potentiellen Paradigmenwechsel in der Pädagogik Europas heraufbeschwören: Lebenslanges Lernen, Aufwertung der beruflichen Erfahrung und die sogenannten „Schlüsselkompetenzen“. Die Bedeutung dieser drei Themen war im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts immer deutlicher geworden, da viele Parameter im beruflichen Leben der Bürger und Bürgerinnen Europas sehr starken Veränderungen ausgesetzt waren.

Immer weniger war es möglich, sein Berufsleben durch eine einzige vorgängige und abgeschlossene Ausbildung in einem einzigen sicheren Angestelltenverhältnis bis zum relativ frühen und finanziell abgesicherten Pensionsantritt zu meistern. Immer mehr war geographische und qualifikationsbezogene Flexibilität und damit die Bereitschaft zu Fort- und Weiterbildung gefragt. Globale Vernetzung und das explosive Anwachsen der wissenschaftlichen und technischen Ressourcen und Bedürfnislagen der Menschheit bei gleichzeitig zunehmenden politischen und ökonomischen national und inter-national immer komplexer werdenden Problemlagen, entlassen auch Bildungsfragen immer mehr aus dem Luxus des Elfenbeinturmdenkens und lassen u.a. die Trennung von Bildung und Ausbildung immer fragwürdiger werden.

Die Verfasstheit und die Grundorientierungen jener Bildungsstätten, die primär von der Gesellschaft dafür eingesetzt werden, um die heranwachsenden Generationen mit allem auszurüsten, was für das Meistern der jeweiligen sie erwartenden Lebenssituationen nötig ist, hat sich paradoxerweise jedoch kaum geändert.

Wobei dies, wie informierte Pädagogen und Pädagoginnen wissen, besonders für den mitteleuropäischen Raum gilt, für den nordeuropäischen jedoch weitgehend nicht. Während v.a. in Österreich Schüler und Schülerinnen noch immer in einem System ausgebildet werden, das aus jener Zeit stammt, in der der Staat Bürger bzw. Bürgerinnen benötigte, die sich als Befehlsempfänger und -empfängerinnen und Pflichterfüllende in Vorgegebenes einfügten, zeigt vor allem ein Blick in skandinavische Bildungs- und Ausbildungslandschaften ein teilweise vollkommen anderes Bild. Hier setzen Entscheidungsträger und -trägerinnen und Ausführende tatsächlich oft weitgehend auf die von der EU geforderten Grundlinien. In Österreich allerdings sucht man diese Trends in den Schulen zumeist vergeblich. Wobei dies mittlerweile in erster Linie für den staatlich organisierten Bildungsbereich gilt. Wer sich in der Landschaft der „alternativen“ und „freien“ Schulen umsieht, erkennt Anlass für Hoffnung. Hier werden die in anderen Kontexten auch als „soft skills“ oder „social skills“ bezeichneten Aspekte von Bildung teilweise sehr konkret gefördert². Was in der Darstellung dieser innovativen Ansätze

² Derzeit läuft im Rahmen von fokus:bildung eine Untersuchung zur Bedeutung des Gemeinschaftsgefühls bzw. der Communityorientierung für einen kompetenzorientierten Unterricht der Potentialentfaltung (Leitung: Agnes Stephenson). Lehrpersonen als Lernbegleiter bzw. -begleiterinnen stehen in diesem Ansatz nicht mehr als unantastbare Experten und Expertinnen der Gruppe der Schüler und Schülerinnen gegenüber und berichten den unbeteiligten Eltern von den Lernfortschritten der Kinder, sondern sind genauso wie die Schüler und Schülerinnen und Eltern gleichberechtigter Teil einer Gemeinschaft. In der genannten Untersuchung werden die in diesem Artikel vorgestellten Prinzipien pädagogischer Praxisgestaltung auf die Schulsituation angewendet, während im vorliegenden Artikel die Bedeutung der Communityorientierung für hochschuldidaktische Überlegungen dargelegt werden. Beides muss in diesem Verständnis von Pädagogik in ständiger Wechselwirkung wahrgenommen und verstanden werden.

ebenso wie in den europaweiten Forderungen für die Neugestaltung der Bildungslandschaften in ihren aktuellsten Fassungen auffällt, ist u.a. die Favorisierung einer schon auf den ersten Blick konfliktschwangeren Begriffskonstellation: **Individualisierung** und **Inklusion**. Will man beides konkret realisieren, müsste gewissermaßen die Quadratur des Kreises gelingen, denn die Konzentration zugleich auf das Einzelne in seiner Singularität und auf „das Ganze“ halten zu können, gehört wohl zu den am schwierigsten zu erreichenden Fähigkeiten im menschlichen Denken und Handeln – und ganz besonders wenn „das Einzelne“ ein unverwechselbares Individuum und „das Ganze“ die Menschheit ist (ist das ja anscheinend schon bei der Kombination „einzelne/r SchülerIn“ ↔ „ganze Klasse“ nicht mehr möglich, wenn man den Berichten von ständig überlasteten und von der Gesellschaft missverstandenen Lehrerinnen und Lehrern glauben will).

In diesem Artikel stelle ich die These auf, dass zur Bewältigung der genannten „Quadratur des Kreises“, also zur **gleichzeitigen konkreten Realisierung von Individualisierung und Inklusion**, die Förderung und Weiterentwicklung der Kompetenz „Gemeinschaftsgefühl“ (in der oben dargestellten Bedeutung) als innerster Kern aller Kompetenzen die „via regia“, den „Königsweg“ darstellt – und dass dieser Weg auf allen Ebenen bisher zu wenig konsequent beschritten wurde.

3. Universitäre Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen als Grundlage von Potentialentfaltung

„Ist Bildung Kompetenz, ist Kompetenz Bildung, ist Wissen Bildung, ist Bildung Wissen? Wie müssen die Verhältnisse neu gesehen und in der Hochschullehre praktisch berücksichtigt werden? [...] Wie werden an den Hochschulen die Offenheit für Veränderungen, die Kreativität, die Innovationsfähigkeit der Student/inn/en gewünscht, gefördert, genutzt und bestätigt? [...]. Wie können die mit dem Europäischen Qualitätsrahmen (EQF) [...] verbundenen Schlüsselkompetenzen im Studium gefördert [werden]? Welche Möglichkeiten gibt es schon?“ fragt Volker Heyse (2014b, 199) in dem jüngst erschienenen Band „Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz“ (Heyse 2014a). Dieser von 36 hochkarätigen BildungsexpertInnen auf 488 Seiten gestaltete internationale Bericht über den aktuellsten Stand in den Bildungslandschaften des europäischen und außereuropäischen Raums kommt nach genauer Analyse der Konzepte und Strategien zur Förderung der Schlüsselkompetenzen an 54 Universitäten und 38 Fachhochschulen zu dem erschütternden Ergebnis, dass „eine systematische Konkretisierung bei der Curriculumsentwicklung und entsprechender Abbildung in den jeweiligen Studieninhalten nur selten erfolge“ (Wex 2014, 245ff): „Beschrieben und adäquat geprüft werden Schlüsselkompetenzen regelmäßig nicht“ (a.a.O., 248). Nur in seltenen

Ausnahmefällen scheint also die konkrete Umsetzung der geforderten Entfaltung von Schlüsselkompetenzen zumindest annähernd zu gelingen. In diesen wenigen Ansätzen finden sich bemerkenswerterweise immer wieder spezifische Haltungen gegenüber der Gestaltung des Studienbetriebes, wie sie beispielhaft bei Gaedke zu lesen ist: „Die Studierenden werden als gleichwertige Partner wahrgenommen, die eine eigenverantwortliche und selbständige Rolle im Lernprozess einnehmen sollen. Von Seiten der Fachhochschule wird versucht, die Lernumgebung für eine umfassende fachliche, soziale und individuelle persönliche Entwicklung der Studierenden zu gestalten, sodass die Studierenden die Eigenverantwortung für ihren persönlichen Lernerfolg übernehmen können. Als praxisnah ausgebildete Akademikerinnen und Akademiker sollen sie in der Lage sein, sich als handlungsfähige Persönlichkeiten selbstsicher und proaktiv in Problemstellungen und Kooperationszusammenhänge der Praxis einzubringen, zu argumentieren, auf hohem Fach- und Methodenwissen Lösungen zu finden und darüber hinaus entsprechend sozial-kommunikativ zu agieren.“ (Gaedke 2014, 340)

4. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Community-Bezogenheit als Organisator innovativer Konzeptionen

Die oben genannte Aufwertung der beruflichen Erfahrung, die wachsende Brisanz und Bedeutung der „Employability“ in der Akkreditierung universitärer Studien resp. akademischer Ausbildungen und die damit verbundene Forde-

rung nach einer Orientierung von Studienkonzepten an der beruflichen Realität, die Absolventinnen und Absolventen erwartet und für die sie gerüstet sein müssen, hat u.a. dazu geführt, dass die erste Phase in den akademischen Graduierungen der Bologna-Architektur aufgewertet wurde: Bereits mit dem Bachelor-Studium sollen Qualifikationen erworben werden, die zur Ausübung bestimmter Berufe berechtigt bzw. befähigt. In Verbindung mit der Forderung nach ausreichender Entwicklung der entsprechenden Schlüsselkompetenzen hat dies vielerorts zu heftiger Kritik geführt:

„Mit Blick auf den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden zu berufsfähigen, handlungskompetenten Absolventen wird die kurze Studiendauer von ‚nur‘ sechs Semestern [...] als nach wie vor problematisch gesehen. Diese lässt ein Bachelorstudium wie eine Art ‚Durchlauferhitzer‘ erscheinen – in drei Jahren von der Schulbank zur Berufsfähigkeit – d.h. kaum gestalten Studierende ihr Studium eigenständig, ist es auch schon zu Ende. Es bleibt die Frage: Wie soll sich in einer solchen (Zeit-) Struktur eine persönlichkeitsgebildete, kommunikations- und führungsstarke, verantwortungsbewusste, zu fachlichen Spitzenleistungen fähige ‚eierlegende Wollmilchsau‘ entwickeln [...]?“ (Willems 2014, 295)

Im Folgenden wird diese brisante und zugleich prekäre Frage aufgegriffen, wie bereits innerhalb eines dreijährigen Bachelorstudiums die konkrete Umsetzung der Forderung nach kompetenzorientierter Studiengestaltung und die damit verbundene Erreichung des Zieles

„berufsfähige BildungsexpertInnen“ in die Lebenswelt zu entlassen, möglich werden kann.

4.1 „Unser Studium ist unser Projekt“

Wenn Pädagogen und Pädagoginnen in pädagogisch relevanten Situationen kompetent und eigenverantwortlich handeln sollen, müssen sie genau dieses Handeln in ihrer Ausbildung nicht nur üben und lernend weiterentwickeln, sondern sie müssen sich auch von Anfang an als Urheber bzw. Urheberinnen dieser Handlungen einschließlich deren Motive, Zielsetzungen und Folgen erleben können. Um dies zu ermöglichen, müsste u.a. die übergreifende Bezogenheit auf die relevanten Communities im Sinne eines Paradigmas eingeführt werden. Die Studierenden planen/führen durch/evaluieren dann innerhalb einer gemeinsam mit dem Staff einer Universität gestalteten „Projektlandschaft“ einzeln und gemeinsam EIN übergreifendes Projekt („unser Studium“), das wiederum aus einer Reihe von kleineren und größeren Projekten besteht, die *immer zugleich Forschungs- und Praxisprojekte* sind. Sowohl das „große“ als auch die „kleinen“ Projekte sind miteinander vernetzte Kooperativen unterschiedlicher Größenordnung. In diesen Projekten sind sie manchmal Leiter bzw. Leiterinnen, manchmal Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen, manchmal Projektdokumentatoren bzw. Projektdokumentatorinnen. In jeder dieser drei möglichen Rollen üben sie praktisch und konkret verschiedene Funktionen bezüglich Planung, Durchführung und Evaluierung von Projekten aus und reflektieren diese Funktionen

und ihre Erlebnisse im Rahmen von Coaching- und Selbsterfahrungskontexten. Gleichzeitig erleben sie dabei auch die anderen Projektmitglieder in ihren Funktionen innerhalb und außerhalb des Studienkontextes, da in allen Projekten sowohl auf wissenschaftlicher als auch auf professioneller Ebene direkt oder indirekt Vernetzungen zwischen dem Studienbetrieb und dem Praxisalltag verschiedener Institutionen hergestellt werden. Auch wenn sich die Studierenden bei allen projektbezogenen zu erbringenden Leistungen von Experten und Expertinnen und Peers coachen lassen können, sind sie trotzdem eigenverantwortlich tätig. Das schließt nicht nur inhaltliche Leistungen ein, sondern auch solche der Organisation und Finanzierung. Für die während des Studiums in Angriff genommenen Projekte muss kalkuliert werden, welche Ressourcen zu welchen Zeitpunkten zur Verfügung stehen bzw. angefordert werden müssen. Ressourcen sind hier Wissensquellen einerseits und Arbeitsleistungen andererseits. Die Arbeitsleistungen werden von Peers, Leiterinnen und Leitern von Impulslehveranstaltungen, Coaches, Mentoren bzw. Mentorinnen und Anbietern bzw. Anbieterinnen von Selbsterfahrungskontexten erbracht. Dafür könnten (und sollten) den Studierenden Budgets in Form von „Studienschecks“ zur Verfügung stehen, die sie über die sechs Semester ihres Bachelorstudiums verteilen müssen. So wissen die Studierenden auch immer, wofür genau sie ihre Ressourcen investieren und welche „Investitionen“ von den anderen Projektbeteiligten geleistet werden (und welche noch akquiriert werden müssen, wodurch auch die

Nahtstelle zu den für Drittmittelinwerbungen notwendigen Kompetenzen geschaffen wird). Dadurch können sie auch unmittelbar erkennen, dass sie die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel in sich selbst und die eigenen (gemeinsamen) Projekte als direkte (akademisch fundierte und stufenweise ausgebaute) Entwicklung ihrer *Berufsfähigkeit* investieren. Wie im Abschlusskapitel erläutert wird, garantiert bereits die Implementierung dieses „Projekt-Paradigmas“, dass eine ganze Reihe der dann auch im jeweiligen pädagogischen Beruf geforderten Kompetenzen ständig geübt und weiterentwickelt werden müssen.

4.2 Sieben Prinzipien wissenschaftlich-professionellen pädagogischen Handelns

Wenn Studierende ihre Projekte planen, organisieren, finanzieren, durchführen und evaluieren, fokussieren sie (unabhängig von den Inhalten ihrer jeweiligen Projekte und den konkreten Elementen ihrer sich ständig weiterentwickelnden Wissens- und Handlungsressourcen) einerseits jeweils auf eines oder mehrere der folgenden sieben Bereiche pädagogischer bzw. bildungswissenschaftlicher Professionalität und erleben, schulen und entwickeln andererseits gleichzeitig die für bildungswissenschaftliche Forschungstätigkeit sowie pädagogische Praxistätigkeit grundlegenden individuellen Kompetenzen:

4.2.1 Communitybezogenheit

4.2.2 Fallorientierung

4.2.3 Enactment

4.2.4 Reflexionsaktivierung

4.2.5 Perspektivenwechsel

4.2.6 Diskurspflege

4.2.7 Identitätsentwicklung

4.2.1 Communitybezogenheit

In allen pädagogischen Berufen, für die eine akademische Ausbildung notwendig ist, sind die Berufsausübenden stets in Communities eingebunden. Dabei handelt es sich um wissenschaftliche, professionelle, politische, wirtschaftliche, religions- bzw. kulturspezifische oder private Gruppierungen unterschiedlichster Größenordnungen. Immer wieder bilden sich dann auch Meta-Communities, in denen Mitglieder verschiedener (Arten von) Communities zu einer neuen Community zusammengefasst werden, wie es beispielsweise das Prinzip der Schulpartnerschaft nahelegt: Der Grundgedanke liegt hier in einer Zusammenführung von Eltern, Schülern und Schülerinnen und Lehrenden zu *einem* Lehr-Lern-Team. Dadurch entsteht eine solche Metacommunity für das Studium an sich (Studiumspartnerschaft von Studierenden [Peers], [„internen“ und „externen“] Staff-Mitgliedern und den jeweiligen „kooperierenden Communities“ [Institutionen, Klientinnen und Klienten]) und jeweils *eine* Metacommunity für jedes Projekt. Denn alle Parameter in allen Projekten der Studierenden sind primär von Faktoren beeinflusst, die sich aus den Regelsystemen der in die Projekte inte-

grierten Communities ergeben. Jedes Projekt bildet daher eine „wissenschaftliche Metacomunity“, in der alle am Projekt Beteiligten zu einem Team zusammengefasst werden. Diese Metacomunity ist erste und letzte Entscheidungsträgerin, wenn es darum geht, welche Ziele mit welchen Mitteln im Projekt verfolgt werden sollen und welche Ergebnisse zu welchen Zwecken kommuniziert werden. Dadurch, dass die Gemeinschaft in Form jeweiliger konkreter Communities und Metacomunities in allen Phasen aller Projekte die entscheidende Bezugsgröße darstellt, steht diese Fokussierung an erster Stelle. So erhält auch der Begriff einer „pädagogischen Begleitforschung“ durch die Implementierung eines „Gemeinschaftsgefühls reloaded“ eine spezielle Note (u.a. auch durch den hier immanenten Bildungsauftrag (s.a. Punkt 6)).

4.2.2 Fallorientierung

Die zweite Fokussierung bedient die Praxisorientierung des Studiums: Jedes Projekt und jede Lehr-Lernhandlung geht von (mindestens) einem konkreten „Fall“ aus und mündet wiederum in diesen. Kasuistikorientiertes Lehren und Lernen ermöglicht ein auf ganzheitlicher Erfahrung und Erkenntnis basierendes Wissen und Können. Damit stellt sich auch bei jeder Erörterung theoretischer bildungswissenschaftlicher Inhalte an bestimmten Punkten des jeweiligen Projektes die Frage: „Und was bedeutet das jetzt für den im Projekt bearbeiteten konkreten Fall?“. Ein „Fall“ kann dabei eine einzelne kon-

krete Beratungsklientin sein, eine einzelne konkrete Klasse, eine einzelne konkrete Schule, eine einzelne konkrete Community etc. In der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen konkreten Fall entstehen auch direktere Möglichkeiten für innovative Ansätze, deren theoretische Untermauerung und empirische Überprüfung in der abduktiven Produktion von Neuem (vgl. Stephenson 2015) der *Kern eines Grundkonzeptes pädagogischer Begleitforschung* sein sollte. Studierende sind hier von Anfang an Akteure und Akteurinnen von Forschung und Praxis und richten forschersche und innovative Interessen und Strebungen auf konkrete und aktuelle Anlassfälle.

4.2.3 Enactment

Der jeweilige „Fall“ entsteht für Studierende nur dadurch, dass sie sich „involvieren“, indem sie „Praxis erzeugen“. Das bedeutet, dass sie in „pädagogische Wirklichkeit“ einsteigen und sie dadurch (mit)erschaffen. Um communitybezogen und fallorientiert studieren zu können, müssen Studierende also communitybezogene und fallorientierte *Handlungen* setzen. Damit hat jede Aktion innerhalb des Studiums auch immer schon einen Praktikumsanteil. Denn so wie sich aus dem Prinzip der Fallorientierung immer die Frage nach der Bedeutung eines bestimmten Lehr-Lern-Inhaltes für den jeweiligen konkreten Fall ergibt, so ergibt sich aus dem Prinzip des pädagogisch bildungswissenschaftlichen Enactments stets die Frage: „Wie setze ich meine Wissensinhalte in die Tat um?“ Allerdings folgt auf diese Formulierung sofort eine

zweite, die sich aus der Tatsache ergibt, dass es sich eben um ein *pädagogisch-bildungswissenschaftliches* Enactment handelt: „Wie fließt mein Wissen in meine Taten ein?“ Diese Formulierung führt nämlich unmittelbar zum dritten Prinzip pädagogischer bzw. bildungswissenschaftlicher Professionalität: der Aktivierung von Reflexion.

4.2.4 Reflexionsaktivierung

Die Voraussetzungshaftigkeit unseres Denkens und Handelns zu durchleuchten ist nicht nur in der Philosophie, sondern auch und speziell in der Bildungswissenschaft ein besonders beliebter Topos. Gemeinsam mit der Frage nach der Verantwortung unseres Tuns in Bezug auf dessen Folgen entsteht die Sinn- und Zweckhaftigkeit von Reflexion: Gerade aus der Tatsache, dass unser ganz konkretes Tun im berühmten „Hier und Jetzt“ zum größten Teil intuitiv ist und sein muss (s. Stephenson 2013), ergibt sich die Notwendigkeit, „nach der Tat“ Reflexion „zuzuschalten“. Wissenschaft zu betreiben bedeutet ebenso wie Pädagogik zu betreiben, letztlich *die Folgen von absichtsvoll gesetzten Taten zu erforschen*, um weitere Taten dann in einer weiterentwickelten Form des Denkens und Handelns folgen lassen zu können. *Pädagogische Begleitforschung* im hier vorgestellten Sinne zu betreiben bedeutet verschiedene Formen der Reflexion auf die Ergebnisse pädagogisch absichtsvollen Handelns zu richten und dadurch für und mit der jeweiligen Community fallbezogen Weiterentwicklungen zu ermöglichen. Das, was dabei ermöglicht wird, muss

allerdings nicht von allen Beteiligten als Weiterentwicklung interpretiert werden. Denn diese Interpretation ist in jedem Fall standpunktabhängig. Das führt zum fünften Bereich pädagogischer bzw. bildungswissenschaftlicher Professionalität:

4.2.5 Perspektivenwechsel

Wenn die Voraussetzungshaftigkeit und die Folgen pädagogischen Handelns im obigen Sinn communitybezogen und fallorientiert reflektiert werden, gerät auch die Perspektivenhaftigkeit der eigenen Interpretationen in den Blick. Wenn Studierende daraufhin das fallorientierte und das communitybezogene Prinzip nicht aufgeben sollen, müssen sie Kompetenzen aktivieren, die ihnen das Einnehmen verschiedener Standpunkte und damit das Eröffnen unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen. Diese Kompetenzen sind integrativer Bestandteil jeder Umsetzungsversuche bezüglich der oben genannten Komponenten des „neuen Paradigmas“ EU-konformer Pädagogik: *Individualisierung und Inklusion*. Denn der Grundgedanke in dieser Begriffs-Konstellation deckt sich mit dem hier vorgestellten Grundgedanken des rekonstruierten Gemeinschaftsgefühlsbegriffes und ist auf den Punkt gebracht folgender: Wenn die menschliche Entwicklung nicht bei irgendeiner Stufe des Gruppen-Wir enden, sondern in Richtung „Menschheits-Wir“ voranschreiten soll (andernfalls jedes „Miteinander“ im Gruppen-Wir bereits in der nächsten Größenordnung ein „Gegeneinander“ zur Folge hat), ist die erste Voraussetzung dafür zunächst

die Anerkennung der Tatsache, dass die Menschheit aus einer nicht enden wollenden Anzahl von Individuen besteht, die aus der Zugehörigkeit zur Kategorie Mensch von Grund auf gleichberechtigt sind. Daraus folgt, dass es nicht „Hauptgruppen“ gibt, die „Randgruppen“ oder „Außenseiter“ integrieren, sondern dass es EIN GANZES der Menschheit gibt, das alle individuellen Einzelpersonen und Gruppen *inkludiert*. Daraus entsteht zwangsläufig auch die Schlussfolgerung, dass MEINE (resp. UNSERE) Perspektive EINE Perspektive ist, und dass ich das Ganze nur erfassen kann, wenn ich auch die ANDEREN Perspektiven berücksichtige – und dann alle aus ihrem Standpunkt heraus sich ergebenden Perspektiven miteinander ins Gespräch kommen lasse. Das führt unmittelbar zum sechsten Professionalitäts-Bereich.

4.2.6 Diskurspflege

Forschung zu betreiben bedeutet, neues Wissen *auf der Grundlage von bestehendem Wissen* zu schaffen (das dann von der „**Wissenschaft**“ verwaltet und von der „**Lehre**“ an die nächste Generation weitergegeben wird). Eine der edelsten Pflichten von Wissenschaftstreibenden ist es, die Quellen zu deklarieren, aus denen sie jenen Wissensbestand entnommen haben, auf dem sie ihre Forschung aufbauen. Zu diesem Wissensbestand setzen sie sich dann manchmal kritisch, manchmal affirmativ in Bezug. Diese Auseinandersetzung mit den von den Vorgängern oder Vorgängerinnen erarbeiteten Erkenntnissen hat, insofern sie eine wissenschaftliche ist, Diskurscharakter.

Das bedeutet, dass auf die Aussagen der anderen Wissenschaftsautoren und -autorinnen argumentativ eingegangen wird, indem verschiedene Aspekte in theoretischen und/oder empirischen Erörterungen beleuchtet und die auf ihnen beruhenden Argumente gegeneinander abgewogen werden. Dies soll garantieren, dass für die Übernahme von „Behauptungen über die Wirklichkeit“ (welche auch immer das sei und von wem auch immer sie jeweils erschaffen wurde) nicht politische oder ökonomische Machtverhältnisse oder aus diversen Abhängigkeitsverhältnissen entstehende Gewalt entscheidet, sondern Vernunftgründe, die in und aus Diskursen entstehen und ins Treffen geführt werden, um einen begründeten Konsens zu erzielen. Dieser Konsens bzw. die zu ihm führenden Auseinandersetzungen bewegen sich auf verschiedenen Ebenen. In der Wissenschaft werden diese Ebenen auf Kongressen, Symposien, Tagungen, (im günstigen Fall auch in Lehrveranstaltungen), Fachartikeln, Sammelbänden, Zeitschriften etc. eröffnet und ausgelotet. Alle diese Diskursorte und -räume werden von Scientific Communities erschaffen, betrieben und verwaltet. Sie bieten den einzelnen Wissenschaftstreibenden die Möglichkeit, aus den aktuellen Diskursen bestehendes Wissen zu entnehmen und neues Wissen als Ergebnis ihrer eigenen Forschung in eben diesen Diskurs wieder „einzuspeisen“. Für Studierende sollten zwei einander ergänzende Wege der spezifisch bildungswissenschaftlichen Diskurspflege im Rahmen pädagogischer Begleitforschung eröffnet werden. Zum einen sollten sie im Rahmen ihrer Projekte von Anfang an und immer wieder

an mündlichen und schriftlichen Diskursivierungen teilnehmen: Eine „vorbereitete Studienumgebung“ enthält dann z.B. „virtuelle Verlagsgruppen“ und „virtuelle Kongresszentren“, innerhalb derer ein begleitetes Hineinwachsen in Publikations- und Vortragstätigkeit ebenso wie in deren Organisationsaspekte stufenweise und praxisorientiert erfolgt. Zum anderen enthält die im hier dargestellten Sinn konzipierte Durchführung von Forschungsprojekten gegenüber den in der Metacommunity verbundenen Communities einen klaren Bildungsauftrag (der auch der positivste Aspekt der Akademisierungstendenzen werden könnte): Diskurspflege im Rahmen pädagogischer Begleitforschung inkludiert dann die Berücksichtigung der Perspektiven aller Beteiligten durch intensive Dialoge – wodurch die eigene Perspektive der Forschenden auch den „anderen Beteiligten“ nahegebracht werden muss. Immer wieder soll daher im Zuge der Projektarbeit der Studierenden Weiterbildung für die in der Metacommunity zusammengeführten Gruppen angeboten, aber auch von diesen in Anspruch genommen werden – alle sollen voneinander lernen, wenn sie miteinander forschen!

4.2.7 Identitätsentwicklung³

Im Rahmen von Studienprojekten über reflektierte pädagogisch-bildungswissenschaftliche Enactments in Metacommunities fallbezogen durchgeführte Diskursivierungen ermöglichen den Studierenden, Erfahrungen in verschiedenen Rollen zu machen und dabei auch die anderen Rollen „hautnah mitzuerleben“. Dies führt zu einer Reihe von Erlebnissen, die aus dem Wechselspiel von Distanzierung zu und Identifizierung mit (Teilen oder Aspekten von) verschiedenen Communityzugehörigkeiten entstehen. Im Laufe des Studiums können sich die Studierenden dadurch in einer Entwicklung erleben, die ihnen zusehends Sicherheit und Souveränität innerhalb verschiedener (Misch-)Identitäten in ihren privaten, wissenschaftlichen, professionellen, gesellschaftlichen, religiösen und kulturellen Dimensionen verleiht. Das in einer solchen Studienkonzeption angesetzte Bildungsziel haben Studierende erreicht, wenn sie zu ihrer eigenen, unverwechselbaren, individuellen Pädagogen- bzw. Pädagoginnen-Persönlichkeit gefunden haben. Dies soll ihre Kompetenz stärken, in ihrer Berufstätigkeit das an sich selbst in der akademischen Ausbildung Erlebte auch den von ihnen begleiteten und be-

³ Bereits seit Erik H. Erikson, der 1950 ein psychoanalytisches Entwicklungskonzept personaler Identität vorlegte, wird in den Diskursen unterschiedlicher wissenschaftlicher Communities die Bedeutung der sozialen Interaktion für die Identitätsentwicklung betont. Gleichzeitig verschob sich vor allem in kulturanthropologischen Analysen das Erkenntnisinteresse von den personalen Identitäten hin zu den kollektiven Identitäten. Die zunehmende Bedeutung des Identitätsbegriffes für wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskussionen der Entwicklungen in der Postmoderne führte zunehmend zu einer semantischen Unschärfe und inflationären Verwendung des Begriffes, die eine nähere Auseinandersetzung im Sinne einer „Identität reloaded“ verlangen würde (vgl. u.a. Erikson 1956; Schäfer 1998; Stachel 2005; Ricoeur 1996; Brubaker 2007; Hall 2004). Das könnte bereits Thema eines Großprojekts für Studierende von fokus:bildung werden.

treuten Personen und Communities zu ermöglichen: Potentialentfaltung. Denn genau dafür sollten sie ausgebildet werden, und genau darin besteht dann auch ihr Bildungsauftrag.

4.3 Kompetenzorientierte Gestaltung universitärer Lehr-Lern-Gemeinschaften

In der folgenden Abbildung werden die bisher erläuterten Komponenten einer am (rekonstruierten und systematisierten) Gemeinschaftsgefühlsbegriff orientierten Studienkonzeption einem Beispiel einer Liste von Schlüsselkompetenzen (s. Heyse 2014a) gegenübergestellt. Im Anschluss daran wird in einer fiktiven Selbstbeschreibung der in der Einleitung genannten (ebenfalls fiktiven) Studentin Sarah gezeigt, wie man die Elemente solcher „Kompetenzlisten“ in einem fiktiven Studienalltag aus der Perspektive der Studierenden konkret

„Ich gestalte mein Studium als ein Teilprojekt des Großprojekts „Unser Studium“. Dabei orientiere ich mich in den Projekten, in denen ich leitend, mitarbeitend oder dokumentierend beteiligt bin, jeweils an verschiedenen Communities und Metacomunities, lerne „am Fall“, indem ich in einer Reihe von Projekten, die miteinander auf vielfältige Weise vernetzt sind, mein Wissen in konkrete Taten umsetze, die ich aus meiner Perspektive reflektiere um anschließend andere Perspektiven einzunehmen und Diskurs mit diesen anderen Perspektiven zu pflegen, wodurch ich laufend an der Weiterentwicklung meiner wissenschaftlichen und professionellen Identität arbeite. Dabei versuche ich mich vom Gruppen-Wir zum Menschheits-Wir zu bewegen und mein Gefühl davon, was Gemeinschaft ausmacht, und mein Gefühl dafür, was ich eigenverantwortlich für meine und

Dimensionen, Wir-Stufen, Kompetenzbündel des Gemeinschaftsgefühls	Dyadisches Wir Trianguliertes Wir Gruppen-Wir Menschheits-Wir	„Gefühl von“ (Wahrnehmungskompetenzen)	„Gefühl für“ (Handlungskompetenzen)
	Mentalisierung	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination
	Bindung	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination
	Intersubjektivität	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination
	Affektregulierung	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination	Ko-konstruktion Ko-laboration Ko-operation Ko-ordination

Professionalitätsbereiche
<ol style="list-style-type: none"> 1. Communitybezogenheit 2. Fallorientierung 3. Enactment 4. Reflexionsaktivierung 5. Perspektivenwechsel 6. Diskurspflege 7. Identitätsentwicklung

Beispiel einer Liste von Schlüsselkompetenzen (s. Heyse 2014a)
Beurteilungsvermögen Wertebewusstsein Eigenverantwortung Gestaltungsfähigkeit Lernbereitschaft und Lernfähigkeit Offenheit für Veränderungen Problemlösungsfähigkeit Innovationsfähigkeit und kreative Fähigkeiten Selbstmanagement Beratungsfähigkeit Ergebnisorientiertes Handeln Fachübergreifende Kenntnisse Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit Verständnisbereitschaft Planungsfähigkeit Wissensorientierung Ganzheitliches Denken

Tabelle 2: Gemeinschaftsgefühl, Professionalitätsbereiche, Kompetenzlisten

andere Communities tun kann, durch Einübung von gemeinsamen Sinn- und Zielkonstruktionen, Zusammenarbeit in der Gruppe und arbeitsteiligem Zusammenwirken in passenden Zeitstrukturen stetig zu verbessern. Das Schaffen von Räumen, innerhalb derer sich die anderen und ich in gegenseitiger Anerkennung unseres individuellen Gewordenseins und unserer psychischen Verfasstheiten auf unser gegenseitiges Aufeinander-Angewiesen-Sein und Einander-Verpflichtet-Sein einlassen und die dabei auftauchenden Emotionen, Gefühle und Affekte zulassen, identifizieren, modulieren und kommunizieren können, halte ich diesbezüglich für eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen aller Projekte. All das hilft mir, die **geforderten Kompetenzen** zu stärken und weiterzuentwickeln, und kam bereits in meiner Projektsituation „Appetitlich essen“ zum Tragen: Ich musste **beurteilen können**, wie weit der Prozess des Erarbeitens eines tragfähigen Konsenses zwischen der Community der Lehrenden und jener der Schüler und Schülerinnen vorangeschritten war, wie weit dafür die Befindlichkeiten der einzelnen Diskursbeteiligten berücksichtigt werden mussten und vieles mehr. Dabei musste ich immer jene **Werte bewusst** halten, die wir in unserer Metacomunity „Schulpartnerschaft dieser Schule“ konsensuell als leitend ausgemacht hatten. Ich musste **eigenverantwortlich** meinen Part zum Gelingen des Ganzen gestalten und dabei **bereit** sein, in der aktuellen Situation *von den anderen, vor allem den Kindern, zu lernen*. Meine **Offenheit für Veränderungen** und meine **Problemlösungsfähigkeit** sowie meine **Innovationsfä-**

higkeit und meine **kreativen Fähigkeiten** waren gefragt, als der Prozess in eine Sackgasse zu geraten drohte, weil Bernd und Brigitte ihr Recht auf unappetitliches Essen einzumahlen begannen. Meine wachsende **Selbstmanagementkompetenz** half mir u.a., wenn ich versuchen musste, die verschiedenen auftauchenden Perspektiven mit den Pflichten, die aus meiner Rolle als Lehrerin und momentanen Leiterin des Kinderparlaments entstanden, zu integrieren. Meine **Beratungsfähigkeit** war gefragt, als ich von der Gruppe gefragt wurde, wie wir denn jetzt auf Bernds und Brigittes Einwände reagieren sollen. Mein **ergebnisorientiertes Handeln** führte zu einer Auflösung des „Knotens“, und meine **fachübergreifenden Kenntnisse**, meine **Kooperationsfähigkeit** und meine **Teamfähigkeit** halfen mir, die neue Vereinbarung mit den anderen LehrerInnen und allen Beteiligten dieser konkreten Schulpartnerschaft zu kommunizieren und zu etablieren. Ohne meine **Verständnisbereitschaft** hätte ich es nicht geschafft, Bernds und Brigittes Sichtweise anzunehmen und im Sinne des Inklusionsgedankens als wertvollen Beitrag zum Gesamtprozess zu verstehen. Meine **Planungsfähigkeit** ließ mich die räumlichen Gegebenheiten dieser Schule bei der Realisierung der neuen Vereinbarung berücksichtigen. Meine **Wissensorientierung** half mir an bestimmten Punkten auf das zurückzugreifen bzw. die Gruppe auf das aufmerksam zu machen, was in Bezug auf das aktuelle Thema bereits als „sicheres Wissen“ zur Verfügung stand. Und schließlich war es mein **Ganzheitliches Denken**, das es mir ermöglichte, vor, während und nach diesem

Kinderparlament alle Aspekte zu bedenken, die aus der Tatsache entstanden, dass dieses Kinderparlament sowohl als Teil dieses Schulbetriebs zu sehen ist als auch der Bildungskarriere dieser Kinder, der Berufstätigkeit meiner Kolleginnen und meiner eigenen Person, und sowohl in mein Studienprojekt als auch in einige andere meiner Peers und von fokus:bildung involviert ist.“

Dieser fiktive „Eintrag in das Projekttagbuch“ soll einen Brückenschlag markieren, der hier zwischen dem ganz konkreten Studienalltag und den manchmal zur Ansammlung von leeren Worthülsen verkommenden Listen von „Schlüsselkompetenzen“ versucht wird. Die in der Tabelle als (prominentes) Beispiel zitierte Liste der geforderten Kompetenzen mag sinnvoll und klug sein, aber sie „hängt in der Luft“ und wird dort (wie alle anderen Kompetenzlisten) hängen bleiben, wenn den Studierenden nicht „die Lernumgebung für eine umfassende fachliche, soziale und individuelle persönliche Entwicklung“ (s.o.) ganz konkret zur Verfügung gestellt wird, in der dann „die Studierenden die Eigenverantwortung für ihren persönlichen Lernerfolg übernehmen können“ (s.o.), ohne auf die Unterstützung und Förderung durch Peers und („interne“ und „externe“) Staff-Mitglieder als Coaches und MentorInnen verzichten zu müssen.

Literatur

- Brubaker, Rogers. *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg: Hamburger Edition, 2007.
- Erikson, Erik H. Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1956/1991.
- Fonagy, Peter, György Gergely, Elliot L. Jurist und Mary Target (Hg.). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2004.
- Gaedke, Gudrun. „Kompetenzorientierte Lehre in einem berufsbegleitenden Studiengang“. In: Heyse 2014a, 334–347.
- Hall, Stuart. „Wer braucht ‚Identität‘?“. In: ders.: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften, Bd 4*. Hamburg: Argument, 2004.
- Heyse, Volker (Hg.) *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster; New York: Waxmann, 2014a.
- Heyse, Volker. „Einleitung. Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Hochschulen – Und sie muss noch breiter gelingen“. In: *Heyse 2014a* [= Heyse 2014b]: 199–200.
- Heyse, Volker. „Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in deutschen Hochschulen. Bilden deutsche Hochschulen wirklich kompetente Fachleute aus?“ In: *Heyse 2014a* [= Heyse 2014c]: 201–212.
- Ricoeur, Paul. „Narrative Identität“. In: ders., *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970-1999)*. Hg. von Peter Welsen. Hamburg: Meiner 1996/2005.
- Schäfer, Arnold. *Identität im Widerspruch. Annäherung an eine Anthropologie der Moderne*. Weinheim: Beltz, 1998.
- Stachel, Peter. „Identität. Genese, Inflation und Probleme eines für die zeitgenössische Sozial- und Kulturwissenschaften zentralen Begriffs“. In: Neuhaus, Helmut (Hg.): *Archiv für Kulturgeschichte*. Köln et.al: Böhlau, 2005: 95–425.
- Stephenson, Thomas. „Individualpsychologische Entwicklungstheorie und Krankheitslehre“. In: Rieken, Bernd; Brigitte Sindelar und Thomas Stephenson. *Psychoanalytische Individualpsychologie in Theorie und Praxis. Psychotherapie Pädagogik, Gesellschaft*. Wien, New York: Springer 2011: 101–155.
- Stephenson, Thomas. „Die sokratische Inversion. Über die sichere Unsicherheit unseres Wissens als relational-analytischer Resource“. In: Geißler, Peter.; Sassenfeld, André (Hg.): *Jenseits von Sprache und Denken. Implizite Dimensionen im psychotherapeutischen Geschehen*. Gießen: Psychosozial 2013: 175-198.
- Stephenson, Thomas. „Interpretation as a cognitive instrument. Psychotherapy science as an attempt to pool paradigm-based systems of interpretation“. In: Gelo, Omar C.G., Alfred Pritz und Bernd Rieken (Hg.) *Psychotherapy Research. Foundations, Process, and Outcome*. Wien; New York: Springer 2015, i.D.
- Wex, Peter. „Was können wir mit einer Prüfung

von Schlüsselkompetenzen in Hochschulen feststellen?“ – In: *Heyse 2014a* [= Wex 2014]: 235–249.

Willems, Christian. „Modelle, Beispiele und Voraussetzungen zur studiengangintegrierten Entwicklung von Schlüsselkompetenzen“. In: *Heyse 2014a* [Willems 2014]: 284–298.

Autor

Univ. Prof. Dr. Thomas Stephenson

Klinischer Psychologe und Psychotherapeut. Universitätsprofessor für Psychotherapiewissenschaft an der Sigmund Freud PrivatUniversität Wien. Dort Leiter des Projekts Pädagogik&Bildungswissenschaft und stellvertretender Leiter und Lehranalytiker im Fachspezifikum Individualpsychologie. Universitätsdozent für Psychoanalytische Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien.