

Dies ist ein Vorabdruck des folgenden Beitrags: Arn, Christof (2023). Bildung, die das Handeln verändert: Praxiswirksamkeit, agile Didaktik und Fehlerkultur – Theoriebezüge und Methodenbeispiele. Zu veröffentlichen in: Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2021. Herausgegeben von Jingmin Cai, Hendrik Lackner, und Qidong Wang. 2023. Vervielfältigt mit Genehmigung von Imprint Springer VS. Die finale authentifizierte Version ist ab 2023 verfügbar.

Christof Arn

## Bildung, die das Handeln verändert: Praxiswirksamkeit, agile Didaktik und Fehlerkultur – Theoriebezüge und Methodenbeispiele

### Überblick

Wir sind aus unserer eigenen Schul- und Studienzeit eine bestimmte Art und Weise, ja einen bestimmten Ablauf gewohnt, der Wissen und Handeln, Theorie und Praxis zusammenbringen will: *Zuerst wird die Theorie vermittelt und anschliessend werden Aufträge zu »Anwendung« oder »Transfer« erteilt.* Die Wirksamkeit des Vorgehens in dieser Reihenfolge wird nun seit einiger Zeit durch empirische und theoretische Forschung deutlich in Frage gestellt (Schmid 2006; vgl. auch Rothe und Schindler 1996). Mit Lernwirksamkeitsforschung vertraute Wissenschaftler:innen ebenso wie Praktiker:innen der Hochschuldidaktik melden in ihren Publikationen ebenfalls Zweifel an und machen neue Vorschläge (Herzog 1995; Besser 2004; Kuster 2011; Arn 2020a). Dieser Beitrag versteht sich als Teil dieser Entwicklungsrichtung und bringt theoretische Begründungen mit praktischen Vorschlägen zusammen: für einen Unterricht, in dem 1) *Praxis und Theorie auf Augenhöhe* verbunden werden, und 2) *Fehleroffenheit* und 3) *Agilität* substanzielles Lernen befördern: Theorie wird vertieft durchdrungen und das Handeln in der Praxis wird weiterentwickelt.

### Summary

From our own school and university days, we are accustomed to a certain way, indeed a certain procedure, which seeks to bring together knowledge and action, theory and practice: first the theory is taught and then assignments are given for »application« or »transfer«. The effectiveness of proceeding in this order has now been clearly questioned for some time by empirical and theoretical research. (Schmid 2006; cf. Rothe and Schindler. 1996) Experts in learning effectiveness as well as practitioners of higher education also raise doubts in their publications and make new suggestions (Herzog 1995; Besser 2004; Kuster 2011; Arn 2020a).

This article sees itself as part of this emerging shift and brings together theoretical rationales with practical propositions: for a teaching in which 1) practice and theory are combined on an equal footing, while 2) openness to mistake and 3) agility foster substantive learning. This fosters learners' ability to both advance theory and innovate practice.

# 1 Handlungskompetenz: Theorie und Praxis von Anfang an verbinden

Welches Verständnis (a) von »Theorie«, (b) von »Praxis« und (c) über das Verhältnis unter diesen beiden haben wir ererbt? Drei Thesen:

- (a – ererbt) *Theorie sei, was Menschen von Haus aus nicht haben*. Darum kämen sie zur (Hoch-)Schule. Denn das sei der Ort, an dem »die Theorie« zu holen sei: Wissen, Fakteninformationen, Zusammenhänge.
- (b – ererbt) In der Schweiz hat wie in vielen anderen europäischen Ländern in den letzten Jahrzehnten »Kompetenzorientierung« ausdrücklich Einzug gehalten ins Bildungssystem, bis in die Volksschule (Wespi und Senn Keller 2014). Stark getrieben von Entwicklungen in der Berufsbildung (Bader 1989, S. 75) ist Kompetenzorientierung als Gesamttrend auch in den Hochschulen zu erkennen (Babyn et al. 2015, S. 22 und passim). Diese Entwicklung kann auch mit Begriffen wie »Lernfeld« (Bader und Sloane 2000), »Schlüsselqualifikationen« (Mertens 1974, S. 37) o.a. verbunden sein – gemeinsamer Punkt ist stets, dass die *Praxis* als Ort der Bewährung des Gelernten gesehen wird. Man kann darin einen »Paradigmenwechsel« (Arn und Munsch 2022) erkennen: Wissensorientierung als Bildungskern wird abgelöst durch Kompetenzorientierung, in welche Wissensaneignung nun wiederum integriert wird. Wissen bleibt relevant, doch wird es vom Zweck zum Mittel – eine Veränderung von grosser Tragweite. Fachleute führen die Idee der Kompetenzorientierung oft auf Klafki zurück oder noch weiter bis Dewey (Wespi und Senn Keller 2014). So sehr das einen Paradigmenwechsel darstellt, die Attitüde bleibt: *Kompetenz sei, was man in der kompetenzorientierten (Hoch-)Schule erlangen könne*, und offenbar vorher nicht gehabt habe. Allerdings wird betreffend Praxis bewusster als betreffend Theorie davon ausgegangen, dass es eine (uninformierte) Praxis vorher schon gab.
- (c – ererbt) *Die Theorie sage, wie man es in der Praxis machen muss*. Grundlagenwissen sei die Basis, ein »Transfer« in die Praxis schliesse daran an (berichtet so auch Besser 2004, S. 13 und passim, um sich dann davon zu unterscheiden).

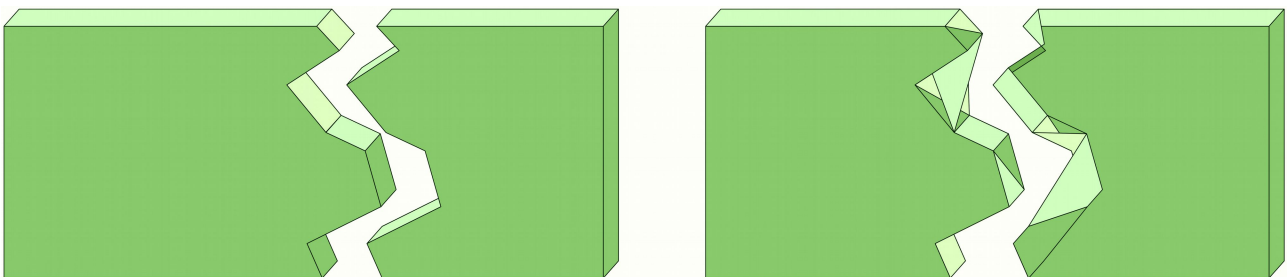
Diese drei Thesen ergeben gemeinsam ein bestimmtes, ererbtes Bildungsverständnis, das im Fachdiskurs als überwunden, in der Praxis in den Bildungsinstitutionen allerdings durchaus noch als präsent wahrgenommen werden kann. Zu begründen, dass und wie diese drei Thesen unzutreffend oder zumindest mangelhaft sind, ist also keine besondere Leistung mehr. Die Kunst ist vielmehr, Bildung in den gegebenen Organisationskulturen und Rahmenbedingungen tatsächlich umzugestalten: schon längst nicht mehr neue, sondern in der Theorie breit anerkannte Paradigmen wie »Lernendenzentrierung« und »Kompetenzorientierung« nicht bloss für wahr zu halten oder theoretisch zu vertreten, sondern als lehrende Person zu leben.

Was tritt dabei an die Stelle der drei ererbten Thesen? Drei andersartige Thesen, die hier »lernendenzentriert-lehrendenagil« genannt werden. Mit dem Stichwort »lernendenzentriert« kann an eine ausgereifte, wohlbeforschte pädagogische Traditionslinie angeschlossen werden, nämlich an die »personzentrierte Didaktik« nach Carl Rogers (Übersicht zum Forschungsstand bei Kunze-Pletat 2019). »Agilität« auf der Lehrendenseite ergibt sich als notwendiges Komplement dazu: Nimmt man die Lernenden ernst, so müssen ihre Beiträge den Unterrichtsverlauf verändern dürfen. Situatives Handeln der Lehrenden aus dem Moment heraus ist also untrennbar mit lernendenzentrierter (personzentrierter) Didaktik verbunden. Die Entscheidung für die Bezeichnung »lernendenzentriert-lehrendenagil« ist allerdings durchaus auch etwas eklektisch. Man könnte an eine Vielzahl von Traditionen und Konzepten anschliessen und dementsprechend Begrifflichkeiten wie »dialogisches Lernen« (Kaufmann 2022 anschliessend an Ruf und Gallin 2018 und 2019), »Resonanzpädagogik« (Rosa und Endres 2016), »Unterrichten als Kunst« (Wanzenried 2004) und weitere (Friedl 2016; Reich 2012. u.a.m.) ins Spiel bringen.

- (A – lernendenzentriert-lehrendenagil) Theorie ist immer schon da und immer schon handlungswirksam, wie die verschiedenen Theoriebildungen zum Stichwort «Alltagstheorie» (Sünker 1995; Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981; u.a.m.) zeigen. Das Wort »Theorie«, das es so in allen Sprachen des Westens zu geben scheint, hat seine Wurzeln im alten griechischen Wort »theorein«. Dieses bedeutet »schauen«. Eine »Theorie« ist somit zunächst und immer auch eine »Sicht«. Sobald ich etwas betrachte, entsteht in mir eine Sicht – meine Sicht. Jeder Mensch ist in diesem Sinn also voller Theorie! Wir werden noch sehen, wie bedeutsam es ist, das als Lehrperson zu würdigen und nicht der Idee zu verfallen, Theorie wäre etwas, was es erst bei uns zu kriegen gäbe. Denn: Die Theorie, welche Menschen immer schon haben, ist aus ihrer Erfahrung gewachsen, also stark begründet und sofort praxiswirksam, zudem erstaunlich resistent gegen Einwürfe von »Theoretiker:innen«. Gegen diese Theorien, die schon da sind, verlieren wir Lehrenden immer, ausser wenn wir die Alltagstheorie mit im Boot – also im Unterricht! – haben (Mazur 2017, S. 5).

Schon bevor wir mit unserer Lehre begonnen haben, haben die Studierenden also Theorie. Diese allerdings nur als »Alltagstheorie« zu sehen, hiesse, unsere Studierenden zu unterschätzen. Wir leben in einer offenen, digitalisierten Wissensgesellschaft. Manche unserer Studierenden haben bereits einiges an wissenschaftlichem Wissen zumindest teilweise wahrgenommen und mit ihrer Alltagstheorie verbunden.

- (B – lernendenzentriert-lehrendenagil) Mit der »Praxis« und der »Kompetenz« ist es ebenso. Die Forschung zu Expertentum zeigt, dass Wissen allein nicht unbedingt Problemlöse- bzw. Aufgabenausführungsfähigkeiten mit sich bringt (Gruber und Mandl 1996, S. 18.). Umgekehrt: Wenn man Menschen ohne Ausbildung vor bestimmte Aufgaben stellt, ist es immer wieder ganz erstaunlich, was sie zu Stande bringen. Besonders anspruchsvolle Tätigkeiten, wie z.B. Eltern zu sein, verlangen wir Menschen sogar ab ohne jeden systematischen Kompetenzaufbau. Man mag das Ergebnis in manchen Fällen beklagen – ob es mit einer Pflichtausbildung für Eltern besser würde, wäre eine zweite Frage (Arn, 2000, S. 460–465). So oder so zeigt das Beispiel – und man wird in der eigenen Biographie und derjenigen der Mitmenschen viel weitere Bestätigung dafür finden: Respekt vor dem, was die Menschen schon können, bevor wir sie unterrichten!
- (C – lernendenzentriert-lehrendenagil) Es gibt keine Theorie, die der Praxis gerecht wird (höchstens in seltenen Fällen besonders simpler Praxis). Herzog (1995) spricht von einem inkommensurablen Bruch zwischen Theorie und Praxis: Voneinander trennt sie nicht nur ein Bruch, nein, sie passen auch nie zusammen.



Grafik 1: Kommensurabler Bruch – inkommensurabler Bruch

Als Überbrückung schlägt er Reflexion der Praxis vor – also keinesfalls »Anwendung«. So oder so: Sobald es um Führung, Innovation, Problemlösung, kurz: um irgend etwas von einer gewissen Umfänglichkeit, Realitätsnähe und Relevanz geht, so gibt es keine erschöpfende Theorie. Theorien können für die Praxis helfen. Aber die Idee, unsere Lernenden müssten lediglich die Theorie anwenden, die wir ihnen vorgetragen haben,

dann würde die Praxis gut, wäre blosser Arroganz und mit einer solchen Haltung würden wir lediglich zum Ausdruck bringen, dass wir von der Komplexität der Praxis wenig verstanden haben.

Welchen Unterschied macht es nun für die Lernprozesse, ob man von den ererbten oder den konstruktivistisch-agilen Thesen ausgeht? Die Wirkungen auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden lassen sich in folgender Tabelle quasi dialogisch darstellen als eine (oft unsichtbare, unausgesprochene) Abwehr der Lernenden gegenüber einer «dreifachen Anmassung» der Lehrenden:

### Anmassung der Lehrenden

(a) Du hast noch keine Theorie, keine vernünftige Sicht in dieser Sache, nichts Ernstzunehmendes. Ich erst bin diejenige/derjenige, die/der sie Dir beibringt!

(b) Deine Praxis ist bestenfalls mangelhaft. Ohne die Kompetenzen, die Du bei mir jetzt lernst, würdest Du unfähig bleiben.

(c) Wende einfach meine Theorie in der Praxis an, nur so wird Deine Praxis gut!

### Abwehr der Lernenden

Was Du nicht sagst! Ich werde das auswendig lernen, an der Prüfung wiedergeben und dann vergessen. Du wirst schon sehen, dass man so etwas nicht braucht.

Kannst Du überhaupt selbst etwas, ausser reden? Ich weiss jetzt schon, dass ich besser aus der Praxis für die Praxis lerne – wenn es sein muss, eben später.

Heilsversprechen und Heilslehren kommen und gehen. Nach Dir kommt eine andere/ein anderer und will wieder Recht haben.

Tabelle 1: Lehr-Anmassungen und Lern-Abwehr

Die dargestellte dreifache Anmassung ist also nicht nur wie gezeigt sachlich falsch, und wie sich von selbst versteht, zwischenmenschlich problematisch. Sie ist ausserdem lernhinderlich, wie die zweite Spalte der obigen Tabelle mit verdeutlicht.

Daraus und aus den drei konstruktivistisch-agilen Thesen ergibt sich: *Damit neue Theorie das theoretische Denken von Lernenden erreichen kann und zudem für ihr Handeln relevant werden kann, ist es bedeutsam, diese neue Theorie von Anfang an mit der «bestehenden handlungswirksamen Theorie» dieses (!) Menschen in Zusammenhang zu bringen.*

Zugegeben: Gelingt dies, so wird das typischerweise zu Konflikten führen: Konflikten in den Lernenden selbst, die nicht selten als Konflikte mit den Lehrenden ausgetragen werden wollen. Könnte diese Aussicht ein Grund dafür sein, dass wir Lehrenden uns bisweilen nicht für das Denken unserer Lernenden zu interessieren scheinen? Doch genau die Auseinandersetzung, die dann folgt, ist das, was Praxiswirksamkeit herstellt.

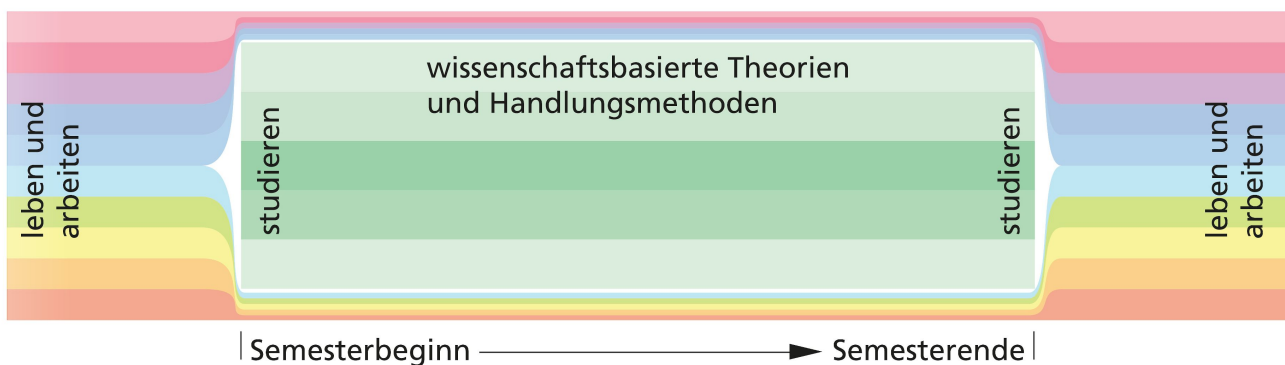
Damit also substanzielles Lernen mit Wirkung auf Handeln geschehen kann, sind die Lernenden darauf angewiesen, dass ihr Denken und ihr bisheriges bzw. intuitives Handeln ernst genommen wird: »Wie seht Ihr das, worüber wir nun sprechen werden?« »Wie sieht Eure Praxis diesbezüglich bisher aus – oder wie würde sie aussehen, wenn ihr aktiv werden würdet, bevor wir darüber gesprochen haben?« »Kennt vielleicht jemand von Euch schon wissenschaftliche Theorie oder Teile daraus, Fachbegrifflichkeiten zum Beispiel – und wie seht Ihr das Verhältnis solcher Theorieelemente zur Praxis?« Solche Fragen dürfen allerdings nicht instrumentalisiert werden, um die Lernenden »dort abzuholen, wo sie sind«, bloss um dann doch Wahrheit zu verkündigen und das, was die Lernenden mitbringen, abzuwerten, indem man es rundum zu widerlegen oder zu überbieten versucht. Vielmehr braucht es für einen substanziellen Lernprozess, dass das, was von den Lernenden kommt, fortlaufend als wertvoller Fundus, ja als wichtige Ressource erkannt wird, die wir vermutlich nie ganz ausschöpfen werden, über die wir immer weiter gerne auch staunen und zudem: von der man gerade auch als lehrende Person durchaus lernen kann.

Diese Grundhaltung der Offenheit für das Denken der Lernenden ist für das Lernen der Lernenden nicht nur am Anfang von Bedeutung, sondern auch im weiteren Vollzug von Bildung:

- Wenn Lernende immer wieder Gelegenheit erhalten, Aufgaben anzupacken;
- wenn Lehrende staunen und anerkennen, was Lernende selbst dabei entdecken;
- wenn also die »Theorie«, die Sicht der Dinge der Lernenden sich teilweise auch ganz unabhängig von den Lehrenden ausbilden darf, z.B. in der (simulierten) Praxis;
- wenn solche Eigenständigkeit der Lernenden die Lehrenden nicht konkurrenziert, sondern mit Stolz über die Lernkraft »ihrer« Studierenden erfüllt,

dann werden die Lernenden ihr ganz eigenes Denken in Auseinandersetzung mit dem, was Lehrende an Theorie einbringen, substanziell weiterentwickeln und all das wird ihre Praxis, ihr Handeln, direkt prägen. Die folgende Doppelgrafik zeigt bildlich den Unterschied einer quasi hermetisch abgeschlossenen Semesterveranstaltung und einer mit »leben und arbeiten« der Studierenden verbunden gestalteten Lehrveranstaltung. In ersten Fall bleiben die Inhalte unverbunden mit »leben und arbeiten« – somit auch mit dem Denken – der Studierenden und entsprechend unwahrscheinlich ist ein Impact der Inhalte auf die Praxis der Studierenden nach der Veranstaltung. Im zweiten Fall wird bereits der Anfang offen gestaltet für das bisherige und sonstige Leben und Arbeiten der Studierenden und werden auch im weiteren Verlauf immer wieder aktiv »Perturbationen«, Verwirbelungen mit dem, was die Studierenden in ihrem sonstigen Leben und Arbeiten denken und tun, zugelassen, sogar angestrebt. Ihr bisheriges und sonstiges Denken und Tun wird intensiv in Verbindung mit den Veranstaltungsinhalten gebracht. Entsprechend entsteht wesentlich wahrscheinlicher Wirkung auf das Handeln der Studierenden, potenziell schon im Verlauf der Semesterveranstaltung.

### Stofforientierte Lehre



### Entwicklungsorientierte Bildung



Grafik: Christof Arn & Marcel Künzi  
agiledidaktik.ch

Grafik 2: Typologisierung von »stofforientierter Lehre« und »entwicklungsorientierter Lehre« (Aus: Arn 2022)

## 2 Substanziell lernen: das eigene Denken fehleroffen wandeln

Zu dieser ersten Bedingung substanziellen Lernens, dass nämlich Lehrende bisheriges bzw. aktuelles Denken der Lernenden kontinuierlich als Ressource sehen und in den gemeinsamen Prozess einfließen lassen, gehört eine zweite: ein positives Verhältnis zu Fehlern und sogar zu Fehler-Scham. Denn dies erst wird die Studierenden ermuntern, sich einzubringen – zudem lernt man aus Fehlern oft noch mehr als aus Erfolgen.

Eine solche fehleroffene Atmosphäre – wie bedeutsam und wirksam sie ist, zeigt die Forschung zur »Psychological Safety« (Edmondson und Lei 2014) – zu schaffen ist prinzipiell leicht möglich, braucht allerdings etwas Mut vonseiten der Lehrenden, so wie das eigenständige Denken selbst auch nicht schwierig ist, sondern vor allem Mut braucht (Delibovi 2015). Zwei einfache Techniken können helfen – besonders dann, wenn sie von einer »ehrlichen Nicht-Anmassung« getragen sind: Fehlerwertschätzung und Fehlereingeständnis.

1. *Fehler willkommen heissen*: Das heisst nicht, gerade nicht, sie herunterzuspielen. Sondern es heisst, sie Wert zu schätzen, namentlich den Kern von Wahrheit, der typischerweise in jedem Fehler enthalten ist. Der Kern von Wahrheit im Fehler ist im Grunde leicht zu finden: Wer »falsch« denkt, denkt nämlich nicht nichts. Sobald man sorgfältig nachfragt, erfährt man mehr darüber, was denn Lernende ganz genau und konkret »Falsches« gedacht haben. Als Fachperson wird man sofort erkennen, welches berechnete Anliegen, vielleicht sogar welcher schlaue Gedanke sich mitten in diesem Fehler verbirgt. Ausserdem: Sobald es um komplexe Zusammenhänge geht, ist es mit »falsch« und »richtig« nicht unbedingt schwarz-weiss. Manche Lehrende können Lernenden zeigen, in welcher Situation das, was jetzt hier durchaus (ganz oder teilweise) falsch ist, (gänzlich oder teilweise) richtig wäre. Wie auch immer man es auf der Ebene der Sache tut, auf der Ebene der Beziehung und der Gruppe, auf der Ebene der Zusammenarbeit gilt eisern: Niemals Lernende beschämen! Intervenieren, wenn Lernende von anderen Lernenden beschämt werden! In dieser Sache stets die Definitionsmacht bei sich behalten und klar zum Ausdruck bringen: »Hier in dieser Klasse werden Fehler geschätzt! Könnte es sein, dass wer noch keinen gemacht hat, vielleicht noch gar nicht ernsthaft bei der Sache ist?«

2. *Selbst Fehler zu machen (als Lehrperson)*: Nicht etwa mit Absicht und zu »Demonstrationszwecken«, nicht aus pädagogischen Gründen, und nicht »souverän«, als ob es einen selbst unberührt liesse, etwas falsch gemacht zu haben; nein, als echter Mensch in Fleisch und Blut Fehler machen. Peinlichkeit erleben, wenn sie sich denn einstellt, und gerade dann nicht den Überblick verlieren, sondern thematisieren: »Nun realisiere ich eben: Ich habe einen Fehler gemacht! Das bringt mich etwas aus dem Konzept, bitte entschuldigen Sie, liebe (Mit-)Lernende! Lassen Sie uns uns einige Minuten Zeit nehmen, um zusammen diesen Fehler nochmals zu rekonstruieren, damit wir gemeinsam daraus lernen können!«

Ich durfte für ein Team von Professoren eine didaktische Weiterbildung gestalten. Sie sollte zum Thema gehalten werden: »Was für Arten von Fragen richten wir Lehrenden in unserem Unterricht an die Lernenden?« Ich bat die Mitglieder des Teams, sich als Vorbereitung für diesen Weiterbildungstag zu überlegen, welches ihre drei letzten Fragen an ihre Studierenden waren. Nun war ich gespannt und bat die Anwesenden gleich zu Beginn, davon zu erzählen. Interessanterweise ergriff der Leiter dieses Teams als erster das Wort, was bei mir eine gewisse Anspannung auslöste. Nun: Er berichtete, es sei ihm peinlich gewesen, zu realisieren, was für Fragen er letztthin und oft an die Studierenden richte. Er führte kurz aus, um welche Art von Fragen es ging, die ihm selbst, jetzt wo er sie sich bewusst machte, als wenig hilfreich erschienen. So eröffnete er die Runde. Mit dieser Offenheit hat er mir und der ganzen Weiterbildung einen grossen Dienst erwiesen. Ab jetzt konnten alle von ihren Fehlern reden und ein intensives, gemeinsames Lernen nahm seinen Anfang.

Nur am Rande sei neben dem Thema »Scham« auch das Thema »Schuld« erwähnt. Wenn man etwa in einer berufsbegleitenden Beratungs- oder Führungs- oder technischen Aus- oder Weiterbildung die Teilnehmenden bittet, Beispiele aus ihrer Tätigkeit einzubringen, so können auch Fehler deutlich werden, mit denen kleinere oder grössere Nachteile für Ratsuchende bzw. Mitarbeitende bzw. Kund:innen entstanden sind. Dann können zutreffenderweise Gefühle von Schuld auftreten. Es ist dann sinnvoll, solche Fehler nicht nur als Lerngelegenheit zu sehen, sondern als lehrende Person, eventuell gemeinsam mit der Gruppe, Hilfe anzubieten: Was könnte man vielleicht noch tun, um den entstandenen Schaden etwas zu mindern? (Was man vorkehren kann, damit es eher nicht wieder geschieht, ist ja schon deutlich geworden, indem man den Fehler als Lerngelegenheit in der Gruppe genutzt hat.) Gut ist es zudem, als lehrende Person eine kleine Geschichte aus der eigenen Tätigkeit zu erzählen, in der einem ein Fehler mit gewissen Schadensfolgen unterlaufen ist, der einem wirklich beschäftigt hat und vielleicht noch beschäftigt. Es muss keine grosse Geschichte sein, vor allem hilft eine ehrliche. Es geht darum, die schlichte Tatsache, dass wir alle immer wieder auch einen gewissen Schaden anrichten, zugleich in ihrem vollen Gewicht ernst zu nehmen – Bildung ist auch und gerade »hinschauen«! – und zu normalisieren.

### 3. Agilität: zielorientiert Lernprozesse situativ und gemeinsam gestalten

Während die dargestellte dreifache Anmassung (a – c ererbt) geradezu das Wissen, die Fähigkeiten und den Stand des Denkens der Studierenden ignorieren will, ist für substanzielles und praxisrelevantes Lernen (A bis C – lernendenzentriert-lehrendenagil) also das Gegenteil von Bedeutung: das ausgeprägte, wertschätzende und kontinuierliche Interesse der Lehrenden an den Lernenden und an den individuellen Lernwegen, die sie gerade durchlaufen. Das wirkt sich aus auf die Steuerung der Lehr-/Lern-Prozesses. Befinde ich mich als lehrende Person im Modus der dreifachen Anmassung, so kann ich meinen Unterricht exakt vorausplanen und auch genauso durchführen, ausser im Erdbebenfall. Nicht so, wenn das ausgeprägte, wertschätzende und kontinuierliche Interesse der Lehrenden am Denkstand der Lernenden – der sich ja laufend auch ändert – echt ist (Klein 2022, S. 82–100). Denn wenn ein substanzieller Einwand kommt oder aber auch ein ausgeprägtes Vertiefungsinteresse zu einem bestimmten Punkt, und ich würde diesem keinen Raum geben (oder umgekehrt: etwas, was ich darstellen wollte, wäre schon bekannt und ich würde es trotzdem ausführlich erläutern, also dem Thema unnötigen Raum geben), so würde ich in der Art, wie ich handle, Desinteresse zum Ausdruck bringen. Acts are louder than words. *Ausgeprägtes, wertschätzendes und kontinuierliches Interesse der Lehrenden am Denken der Lernenden ist nur um den Preis einer gewissen Unberechenbarkeit des Lehrprozesses zu haben.* Je mehr man allerdings als Lehrperson lernt, mit den so entstehenden offenen Situationen gut umzugehen, desto mehr wird man das nicht als zu zahlenden Preis, sondern als Vorteil sehen. Diese Fähigkeit als Lehrperson kann man als »Agilität« bezeichnen. Dabei ist erstens die Frage der Bezeichnung nicht so wichtig ist – man könnte auch von Adaptivität oder Dialogizität sprechen. Zweitens geht es nicht um »Agilität« als Modebegriff, sondern um das differenzierte Konzept (Parsons und MacCallum 2019; Arn und MacKevett 2020; Arn 2021) dahinter.

*Agilität als Lehrperson bedeutet, die »Neigung« der Situation zu erkennen und zu nutzen – oder genauer gesagt: mitzugestalten.* Die »Neigung« der momentanen Szenerie realisieren und ihre jeweiligen Chancen wahrzunehmen, lässt sich als eine Fähigkeit und Sichtweise beschreiben, mit der das chinesische (Weisheits-) Denken mehr verbunden ist als das euro-amerikanische (Jullien 2002, S. 47–49). Denn »Management« als im Westen zentraler Begriff für den Umgang mit Menschen, Organisationen, Situationen meint wohl eher den Versuch, die Situation zu dominieren oder zumindest massgeblich zu beeinflussen. Gerade darum wird

für Zeiten wie den heutigen mit ihren zunehmend weniger berechenbaren, also zunehmend offeneren Situationen vorgeschlagen, dass Managementkonzepte in Europa und Amerika vom chinesischen Denken lernen könnten (Dietrich 2018).

In der Pädagogik hat sich diese (in der Fachdiskussion zur Organisationsentwicklung mit dem Einzug des systemischen Denkens eher überholte, im populären Verständnis möglicherweise noch verbreitete) Management-Perspektive (vgl. auch den Begriff des »Classroom Managements«) viel Raum genommen: Lehrende werden geradezu angewiesen, die Lehr-Lern-Situation zu dominieren (was etwas anderes ist, als für die Prozesse Verantwortung zu tragen). Dies ist nachvollziehbar und zugleich unglücklich. Denn je mehr Raum die Lehrenden einnehmen, desto weniger Raum haben die Lernenden. Je mehr die Lehrenden den gemeinsamen Prozess dominieren, desto weniger Gelegenheit besteht für die Lernenden, dass ihre themenbezogenen, aktuellen Bedürfnisse, Gedanken, Vorbehalte und Anliegen den Prozessverlauf mitbestimmen dürfen.

Jedoch, wie gesagt:

1. Substanzielles und damit praxiswirksames Lernen geschieht, wenn die Lernenden ihr bisheriges Denken und ihre bisherigen Vorstellungen richtigen Handelns einbringen;
2. Dies wiederum passiert eher, wenn die gemeinsame Atmosphäre fehlerpositiv ist.
3. Passiert es allerdings tatsächlich, so verlangt das den Lehrenden die Fähigkeit ab, das, was da kommt, geschickt aufzunehmen, um gemeinsam mit den Lernenden daraus etwas zu machen, was dem gemeinsamen Ziel dient.

Die ersten beiden Punkte erweitern den Raum für Selbst- und Mitsteuerung der Lernenden. Der dritte Punkt benennt, was darauf für uns Lehrende folgt: Fortschritte in unserer Fähigkeit, mit offenen Situationen umzugehen; mit Überraschungen; mit Dingen, die nicht geplant waren. Je mehr die Lernenden uns das zutrauen, desto mehr werden sie sich einbringen. Agilität der Lehrenden ist das Komplement zu substanzieller Aktivität (und wachsender Selbststeuerung) der Lernenden.

In aller Bescheidenheit sei hier ein Beispiel aus der eigenen Lehrtätigkeit angefügt. Man findet bei anderen Lehrenden beeindruckendere und instruktivere (Sägesser 2013), doch lassen sich eigene genauer berichten und in diesem Fall lässt sich daraus auch so etwas wie ein »agiler Standardablauf« (was für eine Paradoxie!) ableiten:

Ich unterrichte unter anderem Ethik im Data-Design. Bereits im Voraus bitte ich die Studierenden, Problemstellungen aus ihrer Praxis einzubringen und in einem kollaborativen Online-Dokument vorgängig festzuhalten. Beim ersten Treffen gehen wir von dieser Sammlung von Problemstellungen aus und nehmen uns nochmals etwas Zeit, um sie zu erweitern. Anschliessend wählen wir aus diesen diejenigen aus, für welche sich auch andere Studierende besonders interessieren. Zu jeder dieser ausgewählten Problemstellungen wird ein Team von Studierenden zusammengesetzt. Eine weitere Problemstellung wird für die Arbeit im Plenum vorgesehen. Die Teams erhalten den Auftrag, ihre jeweilige Problemstellung zu analysieren und Lösungen zu entwickeln, indem sie dafür einen definierten Ablauf für ethische Reflexion nutzen. Diesen zeige ich ihnen praktisch und Schritt für Schritt an der für das Plenum ausgewählten Problemstellung. Schritt für Schritt versuchen die Lernenden, diesen für ihre Problemstellung in den Teams auszuführen.

Was die Studierenden an Theoriebeständen für die Arbeiten in ihren Teams benötigen, hängt allerdings von den jeweiligen Problemstellungen ab – Ethik ist ein weites Feld. Ich stelle fortlaufend und massgeschneidert meine Expertise zur Verfügung. Manchmal taucht im Verlauf der Bearbeitung sogar eine Frage auf, für die ich nicht sofort etwas anbieten kann. Dann stellt sich womöglich eine gemeinsame Suche ein. Interessanterweise ist in diesen Fällen der Lerneffekt oft letztlich besonders gross – für alle Beteiligten, denn ich selbst mache dabei in aller Regel auch neue denkerische Entdeckungen.



Diese Art des Unterrichtens hat zusammengefasst folgende Struktur:

- Zuerst werden Problemstellungen gesucht (bzw. gerne von den Lernenden eingebracht!), geordnet und gewichtet. Eine Auswahl wird getroffen.
- Teams zu ausgewählten Problemstellungen werden gebildet.
- Bearbeitet werden sie grundlegend nach einem bestimmten Ablaufschema (also nach eben der Methode, die gelernt werden soll – sie kann schrittweise an einer eigenen Problemstellung im Plenum gezeigt werden).
- Abgeschlossen wird durch eine Zusammenfassung der gewonnenen, generalisierbaren Erkenntnisse: quasi das »Grundlagenwissen« (Kuster 2011) am Schluss.

Eine sehr klare, einfache Grundstruktur also, was den Ablauf betrifft. Auch was den Inhalt betrifft, gibt es gewisse Regelmässigkeiten über so gut wie alle Durchführungen solcher Ethik-Kurse hinweg. Denn tatsächlich gibt es einige Theoriebestände, die tatsächlich immer, d.h. bei jeder Problemstellung und bei allen Studierendengruppen bedeutsam sind.

Wie geschieht nun allerdings das Theorielernen? Die relevant werdenden Theoriebestände werden genau dann eingebracht, wenn sie in den Teams benötigt werden zur Bearbeitung der anstehenden Problemstellung. Dazu werden die Teams in regelmässigen Abständen wieder ins Plenum geholt und befragt: Welche Unsicherheiten und Fragen zur Methodik sind aufgetaucht? Welche Punkte blieben inhaltlich schwierig? Welche weiteren Anliegen sind aufgetaucht? Dies alles wird zunächst nur gesammelt, dann u.a. mit Kurzinputs lehrendseits aus dem Moment heraus weitergebracht. Dies bedeutet, dass man die Theorie nicht zu den Studierenden »schieben« muss, sondern dieselbe Theorie von ihnen »angezogen« wird: weil sie sie gerade benötigen. Dies führt zu einer grundlegend anderen Dynamik, die für einen als Lehrenden selbst natürlich auch angenehmer ist; die vor allem aber dazu führt, dass Theorie viel leichter verstanden und besser eingepreßt wird – aber nicht nur das: die Theorie wird auch von Anfang an so eingepreßt, dass sie handlungsrelevant, ja handlungsleitend wird. Das vielbesprochene Problem des »Transfers« von theoretisch angeeignetem Wissen in die Praxis tritt also gar nicht erst auf.

Es gab schon Unterrichtssituationen, in denen ich von dieser Grundstruktur des Ablaufs gänzlich abgewichen bin. Einmal war die »Neigung« der Situation besonders: Es gab im Grunde ein einziges, grosses aktuelles Problem bzw. Thema, das alle Studierenden der Studierenden enorm beschäftigte. Ich habe mich entschieden, dass wir gemeinsam bzw. in Subgruppen uns ausschliesslich dieser Problemstellung widmen und ich habe ein anderes Vorgehen gewählt als das vierschrittige Schema (Arn 2017), mit dem ich sonst arbeite. Abgeschlossen hat der Prozess allerdings genauso mit dem vierten der oben gelisteten Punkte:

»Zusammenfassung der gewonnenen, generalisierbaren Erkenntnisse« über Ethik.

Man sieht: Es gibt eine Kombination von Planung und Agilität. Da ist zwar ein Vorhaben (man kann das einen »Plan« nennen, wenn man will), das in meinem Fall allerdings so angelegt ist, dass es nicht nur auf die »Neigung« (bzw. die »Neigungen«) reagiert, die ich vor Ort antreffe, sondern sogar von diesen Neigungen lebt, die von den Studierenden kommen. Dazu kommt dann noch obendrauf, dass man bereit sein kann, sogar das ganze Vorhaben zu ändern, wenn die Situationsneigung, die man antrifft, sehr anders ist, als man vermutet hätte.

Diese Grundhaltung, sogar alles Vorausgedachte dem anzupassen, was in der Situation wichtig wird, prägt die Atmosphäre auch dann, wenn alles in gewohnten Bahnen bleibt. Diese Grundhaltung addiert sich zu einer fehlerfreundlichen Kultur dazu und all das zusammen wirkt ausserordentlich einladend auf die Studierenden, sich besonders aktiv am Geschehen zu beteiligen.

Damit ist viel erreicht: Agilität der Lehrenden ist das Komplement zum Mitsteuerungsraum für die Lernenden. Wenn die Studierenden sich substanziell einbringen, sind die Lehrenden in ihrer Beweglichkeit gefragt. Es ist allerdings nicht nötig, den gesamten Unterricht sofort so – agil, adaptiv, dialogisch – zu gestalten. Wenn Lehrende – was normalerweise der Fall ist – bisher stark planverbunden gearbeitet haben, empfehle ich die »Fenster Technik«: Man kann im eigenen Unterricht, auch wenn man diesen vorderhand in traditioneller Manier plandominiert gestaltet, Zeit-»Fenster« definieren, in denen man agil unterwegs ist:

- i. Beispielsweise 20 Minuten (eher nicht am Ende einer Einheit) einplanen für ein adaptives Vorgehen. Dazu überlegt man sich eine Methodik, wie man Bedürfnisse, Anliegen, Fragen, Problemstellungen von Studierenden sammelt. Ebenso einfach wie tausendfach bewährt: »Besprechen Sie zu zweit, welches bis dahin ihre wichtigste Erkenntnis ist, und welches ihre wichtigste offene Frage. Notieren sie beides auf ein kleines Kärtchen und legen sie es auf den Visualizer (bzw. notieren sie beides in die entsprechend vorbereitenden Felder im kollaborativen Online-Dokument).« Anschliessend überblickt man kurz die eingetroffenen Punkte und spricht zu vier besonders bedeutsamen aus dem Stegreif. Das ist eine erste Übung. Das Wichtigste daran ist: Nach 20 Minuten geht es plantreu weiter. Damit gewinnt man innere Stabilität, weil man weiss: Im schlimmsten Fall misslingen diese 20 Minuten, aber nachher geht es gewohnt weiter und endet in einer vertrauten Struktur.
- ii. Möchte man sich steigern, so ist Folgendes eine bereits anspruchsvollere Übung: dasselbe wie eben, nun in einer Zeitdauer von beispielsweise 60 Minuten, allerdings so, dass die Lernenden in den 2-er-Gruppen neben wichtigster Erkenntnis und wichtigster offener Frage auch eine konkrete Problemstellung aus der Praxis aufwerfen dürfen.
- iii. Man kann sich als Lehrperson vornehmen, zu den von den Studierenden eingebrachten Themen nicht nur selbst zu sprechen, sondern aus dem Stand kleine Teams von Studierenden zu bilden, welche sich jeweils einer der aufgeworfenen Thematiken annehmen – nachdem man als Lehrende:r zur Thematik jeder Gruppe noch im Plenum einige Hinweise mit auf den Weg gegeben hat. Aber auch hier wieder: Nach der definierten Zeit von z.B. 60 Minuten geht es plantreu weiter.

Selbstverständlich lassen sich auch andere Ideen entwickeln im Sinne dieser »Fenster Technik«. Sie hilft Lehrenden, in diese Haltung und Methodiken hineinzufinden, und zugleich auch den Studierenden, diese Art des gemeinsamen Lernens zu erlernen. Denn auch für sie kann das neu sein und einer gewissen Umgewöhnung bedürfen.

Mehr Hinweise dazu, wie man »agile Didaktik« praktizieren kann, findet sich seit einigen Jahren vermehrt in der Fachliteratur (Burk und Stalder 2022; Kanterreit 2021; Arn 2020a; Sägesser 2013) und in entsprechenden Weiterbildungsangeboten. Es ist zudem damit zu rechnen, dass es verbunden mit bestimmten spezifisch chinesischen Wurzeln des Denkens zu dieser Thematik philosophische und praxisbezogene Publikationen gibt, die leider bisher im anglo-europäischen Raum noch nicht wahrgenommen zu werden scheinen. Entsprechende Hinweise wären sehr willkommen.

Die eigene Fähigkeit, mit offenen Situationen umzugehen und Planhaftigkeit situativ reduzieren zu können, hängt auch mit Persönlichkeitsentwicklung und menschlicher Reife zusammen: Auf dem Weg zu agiler bzw. adaptiver oder dialogischer Didaktik eignet man sich nicht allein erweiterte Methodiken und weiterentwickelte Haltungen an, sondern es geht auch darum, mithin als ganzer Mensch, als Lehrperson integral sich zu entwickeln (Frohning und Arn 2022).

Last but not least: Zielklarheit ist gänzlich kompatibel mit Prozessoffenheit! Ja, genau gesehen benötigt Prozessoffenheit sogar eine umso pointiertere Zielorientierung. Weniger prozessoffener Unterricht bzw. durch einen Plan geschlossene Prozesssteuerung ist darauf wesentlich weniger angewiesen (und leidet darum

öfter auch unter einer Stoff- statt Zielorientierung). Auch dazu, wie man zu einem klaren Ziel kommt (einige Modul- bzw. Kursbeschreibungen enthalten nicht wirklich ein klares Ziel), wäre einiges zu sagen und stehen hilfreiche Texte zur Verfügung (Bardill 2020; Arn2020b).

*Dieser Artikel ist eine Einladung an Lehrende, gemeinsam mit ihren Lernenden vermehrt zu einem Team zu werden.* Teams sind der Ort, an dem man Fehler machen darf. Teams sind der Ort, an dem man gemeinsam handelt und so Praxis und Theorie verbindet. Teams sind der Ort, an dem man einander ernst nimmt und nicht eine Person alleine bestimmt, wo es lang geht, sondern an dem man, auch wenn es eine Chefin oder einen Chef geben kann, die oder der im Zweifelsfall – verpflichtet auf das gemeinsame Interesse aller und die Sache – entscheidet, doch gemeinsam herausfinden darf, wo der beste »nächste Schritt« (Klein 2022, S. 101) liegt, so dass sich alles aneinander fügt auf das gemeinsame Ziel hin.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). 1981. *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Arn, Christof, und D. MacKevett. 2020. The Agile in Higher Education as a Quality Question. In *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, Ausgabe 73, September 2020.
- Arn, Christof, und J-P. Munsch. 2022: Wissensorientierung, Kompetenzorientierung, Entwicklungsorientierung: Stationen in unserem gemeinsamen Bildungsverständnis. In *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*. Hrsg. Walter Burk und Christian Stalder, S. 22–36. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Arn, Christof. 2023. *Digitale Transformation und Bildung. Vier Fragen werden oft diskutiert – und eine fünfte seltener*. <https://www.agiledidaktik.ch/digitalisierung.html>. Zugegriffen: 8. 8. 2022.
- Arn, Christof. 2022. *Der Wunderfitz beim Forschenden Lehren und Lernen*. Blogartikel <https://wissenschaftliches-arbeiten-lehren.de/wunderfitz/>. Zugegriffen: 4.7.2022.
- Arn, Christof. 2020a (3. Aufl.). *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Arn, Christof. 2020b. Lernwirksamkeit in einem Satz. In: *Hattie sichtbar machen (Helix 2)*. Hrsg. Forum agil lernen und lehren, 6–11. Berlin: epubli.
- Arn, Christof 2021. Agilität als Raum für Mitsteuerung der Lernenden: Drei Geschichten und eine messerscharfe Definition. In: *Agilität und Bildung. Ein Reiseführer durch die Welt der Agilität als Lernweg*. Hrsg. Tim Kantereit; Christof Arn; Heinz Bayer; Veronika Lévesque; Douglas MacKevett, 50–63 Karlsruhe: Visual Ink.
- Arn, Christof. 2017. *Sensor. Sensible Ethische Navigation Schlicht Organisiert. Handblatt für eine kompakte Vorgehensweise: ethische Reflexion und Handlungswahl in schwierigen Situationen*. <https://ethikprojekte.ch/sensor.pdf>. Zugegriffen: 8. 8. 2021.
- Arn, Christof. 2000. *HausArbeitsEthik. Strukturelle Probleme und Handlungsmöglichkeiten rund um die Haus- und Familienarbeit in sozialetischer Perspektive*. Chur: Rüegger. <http://hausarbeitsethik.ch/hae.pdf>. Zugegriffen: 4.7.2022.
- Babyn, Ivan, T. Birtwistle, und R. Bolter et al. 2015. *ECTS Leitfaden 2015*. Hrsg. Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (Europäische Kommission). doi: 10.2766/87169.
- Bader, Reinhard, und P. F. E. Sloane (Hrsg.). 2000. *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept*. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden. Markt Schwaben: Eusl.
- Bader, Reinhard 1989. Berufliche Handlungskompetenz. In *Die berufsbildende Schule*, 41(2): 73–77.
- Bardill, Sina. 2020. Psychologie wirksamer Ziele. In: *Agile Hochschuldidaktik*. Autor: Christof Arn. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Besser, Ralf. 2004. *Transfer. Damit Seminare Früchte tragen*. Weinheim: Beltz.

- Burk, Walter, und Ch. Stalder. 2022. *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Delibovi, Dana. 2015. Critical Thinking and Character. In *Handbook of Research on Advancing Critical Thinking in Higher Education*, Hrsg. Sherrie Wisdom und Lynda Leavitt, 21–47. Hershey: IGI Global.
- Dietrich, Peter. 2018. *Wandlungsorientiertes Kommunikationsmanagement. Zu einer Strategie der Wandlung statt Handlung*. Wiesbaden: Springer.
- Edmondson Amy C. und Z. Lei. 2014. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. Vol. 1: 23–43.
- Friedl, Gerhard. 2016. *Was bringt mir das?* Bern: hep.
- Frohning, Dagmar und Ch. Arn. 2022. Persönlichkeitsentwicklung in der Bildungsarbeit: Ein Auftakt. In *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*, Hrsg. W. Burk und Ch. Stalder. Weinheim: Beltz-Juventa, 144–161.
- Gruber, Hans und H. Mandl. 1996. Expertise und Erfahrung. In *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*, Hrsg. Hans Gruber und Albert Ziegler. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Herzog, Walter. 1995. Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13–3: 253-273.
- Jullien, François. 2002. *Der Umweg über China. Ein Ortswechsel des Denkens*. Berlin: Merve.
- Kantereit, Tim (Hrsg.). 2021. *Agilität und Bildung*. Karlsruhe: Visual Ink.
- Kaufmann, Cathrin. 2022. Dialogisches Lernen im Rechtschreibunterricht. Eine kurze Einführung in die Grundzüge der Dialogischen Didaktik. Heinsberg: Dieck.
- Klein, Andrea. 2022. Mit Freude lehren. Was eine coachende Haltung an der Hochschule bewirkt. Opladen: utb.
- Kunze-Pletat, Dorothea. 2019. Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik. Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess. Wiesbaden: Springer.
- Kuster, Hans. 2011. Das Elend der Grundlagenvermittlung. In *Folio* Nr. 2/2011: 11.
- Mazur, Eric. 2017. *Peer Instruction*. Wiesbaden: Springer.
- Mertens, Dieter. 1974. *Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* Jg. 7, H. 1: 36–43.
- Parsons, David und K. MacCallum. 2019. *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. Bringing Methodologies from Industry to the Classroom*. Singapore: Springer.
- Reich, Kersten. 2012. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Rosa, Hartmut und W. Endres. 2016. *Resonanzpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Rothe, Hans-Jürgen, und M. Schindler. 1996. Expertise und Wissen. In *Expertiseforschung*. Hrsg. Hans Gruber und Albert Ziegler: 37–38. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ruf, Urs und P. Gallin. 2018 (6. Aufl). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik I. Austausch unter Ungleichen. Hannover: Kallmeyer.
- Ruf, Urs und P. Gallin. 2019 (6. Aufl). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik II. Spuren legen – Spuren lesen. Hannover: Kallmeyer.
- Sägesser, Andreas. 2013. Wenn der Lehrer keine Ahnung hat. In *Unterrichten an Berufsfachschulen. Berufskundlicher Unterricht*. Richard Schmid-Leupi, Claudio Nodari und Andreas Sägesser, 300–312. Bern: hep.
- Schmid, Christoph. 2006. *Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: hep.
- Sünker, Heinz. 1995. Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution. In *Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns*, Hrsg. Peter Euler und Ludwig A. Pongratz, 59–74. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Wanzenried, Peter. 2004. *Unterrichten als Kunst*. Zürich: Pestalozzianum.
- Wespi, Claudia und C. Senn Keller. 2014. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption. In *Haushalt in Bildung und Forschung*, 3–2014: 54–74.