

Christof Arn

# Agile Hochschul- didaktik

3. Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Christof Arn  
Agile Hochschuldidaktik



Christof Arn

# Agile Hochschuldidaktik

Mit Beiträgen von

Sina Bardill, Thomi Eichhorn, Martin Ulber,  
Walter Arn, Alfred Vogelsanger, Hansruedi Kaiser,  
Jean-Pierre Jenny, Sebastian Walzik, Anna Maria Enk

3., überarbeitete Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6206-9 Print  
ISBN 978-3-7799-5508-5 E-Book (PDF)

3., überarbeitete Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor  
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	9
1 Das Ungeplante zum Programm machen!	9
2 Didaktik, die aus Kommunikation entsteht: öfter als man denkt	10
3 Dieses Buch besteht aus ...	14
<b>I Grundlagen</b>	17
1 Namen, Eigenschaften, Definitionen, Verhältnisse	19
1.1 Namen und Eigenschaften	19
1.2 Definitionen und Verhältnisse	22
2 Wie neu ist eine solche Didaktik?	25
2.1 Neu in der Praxis?	27
2.2 Neu in der Haltung!	30
2.3 Teilweise neu in ihren Möglichkeiten	33
2.4 Fazit: neu und ursprünglich	33
3 Was meint die Lehr- und Lernforschung dazu?	34
3.1 Feedback und Beziehung: exemplarische Erkenntnisse empirischer Forschung	35
3.2 Exkurs: Fehlwirkungen empirischer Forschung	38
3.3 Ein möglicher theoretischer Rahmen für agile Didaktik	41
3.4 Weitere Anschlusspunkte im wissenschaftlichen Diskurs	44
4 Zur Haltung in der Kunst der Co-Didaktik	47
<b>II Agile Didaktik lernen</b>	53
1 Das Normalste der Welt neu lernen!	53
2 Sie können Agilität schon längst – Analogien geben Hinweise	56
3 Chancen wagen	59
4 Mit den Lernenden zusammen agile Didaktik lernen	64
5 Weiterlernen	67
<b>III Bausteine</b>	69
1 Vorbereitung ist mehr und anderes als Planung	69
1.1 Wie viel Vorbereitung brauche ich?	69
1.2 Einladung mit Signal	70

1.3	Raum und weitere Infrastruktur	73
1.4	Viel zu viel mitnehmen	74
1.5	Bonsai-Probelauf	75
1.6	Planung der Ergebnissicherung	77
1.7	Sich vorbereiten	80
2	Risiko und Chance – Angst und Energie	86
3	Ein Ziel, das zieht	94
3.1	»Expertenspirit«: der Geist der Sache	97
3.2	Situierte Kompetenz als Ziel	99
3.3	Destillationsmethode: Schrittweise zum Kern der Sache	102
3.4	Psychologie wirksamer Ziele (Gastautorin: Sina Bardill)	104
3.5	Darf's ein bisschen mehr sein? – Ziele und Niveaus	109
3.6	Wie ein Ziel, das zieht, guter Planung hilft	110
4	Ein agiles Verhältnis von Theorie und Praxis	111
4.1	Nicht alles, was man in der Praxis nicht brauchen kann, ist höhere Bildung	112
4.2	Träges Wissen?	112
4.3	Der faule Trick mit dem »Anwenden«	114
4.4	Theorie und Praxis auf Augenhöhe: Agilität pur	117
5	Selber denken – ein Bildungsziel?	119
5.1	Selber denken	122
5.2	Echte Auseinandersetzung	124
5.3	Zur Bedeutung des Selber-Denkens	127
5.4	Konkret	128
6	Zuverlässiger Wissensspeicher	132
6.1	Vorgehen: den Wissensspeicher bauen	133
6.2	Mehrwert: Ein Wissensspeicher ist seinem Wesen nach eine Publikation	134
6.3	Wissensspeicher und Wikipedia	135
6.4	Studierende zu Wissensspeicher: aktiv oder passiv?	136
6.5	Wissensspeicher = Prüfungsstoff?	137
6.6	Wissensspeicher als OER: für fliegende Dozierende und als (Werbe-)Geschenk	138
6.7	Ein Skript verfassen – leichter im Dialog	140
7	Kann jemand dazu eine Frage stellen?	150
7.1	Fragepotenzial	151
7.2	Welche Sorten von Fragen gibt es?	153
7.3	Kann jemand dazu eine Frage stellen?	160

8	Methodenwahl	160
8.1	Vorbemerkung: Methodenmarkt	161
8.2	Viele Methoden kennen – noch mehr Methoden erfinden	163
8.3	Die wichtigsten Gründe gegen Beamerpräsentationen und die wenigen dafür	168
8.4	In Szenarien denken – nach einem kleinen Set von Kriterien entscheiden	171
8.5	Die Studierenden in die Methodenentscheidung einbeziehen	172
8.6	Methodenwahl – praktisch	173
9	Lernwiderstand und Motivation, Disziplin und Strafe	173
10	Große Gruppen	179
10.1	Weniger anders und anders anders als man denken könnte	179
10.2	Didaktisch bedeutsame Eigenheiten von Großgruppen	184
10.3	Drei Beispiele	192
10.4	Wege zu Eigenentwicklungen in Sachen Großgruppen- didaktik und Fazit	196
11	Agile Prüfungen	198
11.1	Warum agile Prüfungen?	198
11.2	Zum Thema Rekursicherheit	200
11.3	(Teil-)Agile Prüfungen in der Praxis	201
11.4	Fazit: Besondere Chancen und radikale Formen agiler Prüfungen	205
12	Gute Lehre: kontinuierliches Feedback – Evaluation und Qualitätsmanagement gemeinsam	206
12.1	Wie spielen Feedback, Evaluation und Qualitäts- management zusammen?	206
12.2	Feedback an die Lehre	207
12.3	Evaluation	223
12.4	Agiles Qualitätsmanagement	230
12.5	Was wir tun können: sich zu Qualitätsmanagement und Evaluation verhalten	239
13.	Agile Didaktik, agiles Lernen, agile Organisation	244
13.1	Radikalere Radikalität: »agiles Lernen«	246
13.2	Agile Didaktik als ein Ansatz mitten in einer vielgestaltigen Bewegung	251
13.3	Neue Opportunitäten und organisationale Entwicklungen	252
14.	Wo zu viel erklärt wird, da staunt niemand mehr (Eugène Ionesco)	254

<b>IV Stufen</b>	256
1 Unterstufe (Thomi Eichhorn)	257
2 Mittelstufe/Heilpädagogik (Martin Ulber)	261
3 Oberstufe (Walter Arn)	264
4 Gymnasium (Alfred Vogelsanger)	267
5 Berufsbildung (Hansruedi Kaiser)	269
6 Pädagogische Hochschule (Jean-Pierre Jenny)	272
7 Universität (Sebastian Walzik)	275
8 Erwachsenenbildung (Anna Maria Enk)	278
<b>Verzeichnisse</b>	284
1 Literatur	284
2 Abbildungen und Tabellen	290
3 Bildnachweis	290
Die Autorinnen und Autoren	291

# Einleitung

## 1 Das Ungeplante zum Programm machen!

Was tun die besonders lernförderlichen Lehrenden? Hattie (2015, 28) stützt sich auf die Ergebnisse von rund 50'000 quantitativen Studien und formuliert so: »Wenn diese Fachkräfte beobachten, dass Lernprozesse stattfinden oder auch nicht stattfinden, intervenieren sie auf wohl bedachte und sinnvolle Art und Weise.« Revolutionär! Nicht die ausgefeilte tabellarische Unterrichtsplanung, nicht Kenntnis pädagogischer Theorien oder didaktischer Fachbegriffe, nicht ein hervorragender Wissensvorsprung gegenüber den Lernenden macht es aus. Entscheidend ist, dass diese Fachkräfte *erstens dafür offen, ja daran interessiert sind, mitten im Lehren wahrzunehmen, was bei den Lernenden passiert*. Diese Lehrenden sind *zweitens fähig, aus dem Stand heraus auf das zu reagieren, was bei den Lernenden passiert*.

Das ist »Didaktik, die aus echter Interaktion erst entsteht«. Wenn die Lernenden einzigartige Individuen sind, dann ist offen, was bei ihnen passiert; dann brauchen wir eine Didaktik, die gerne überrascht wird; die agil sich bewegt. Logisch. Eigentlich banal. Zugleich radikal. Wenn's klappt, genial. Darum dreht sich alles in diesem Buch: *Was agile Didaktik ist, und wie man das macht*.

Erfahrene Praktikerinnen und Praktiker, Lehrende an Hochschulen und anderen Institutionen bestätigen mir regelmäßig, dass das Ungeplante im Unterricht besondere Chancen hat. Ihre eigene Lern- wie Lehrbiografie enthält, wie sie mir übereinstimmend erzählen, in der Regel zahlreiche Beispiele dafür, dass speziell das, was sie ungeplanterweise bewusst gemacht haben, oder auch: genau das, was sich ungeplant quasi von selbst ereignet hat, sich besonders gut ausgewirkt hat. Wenn das so ist: Warum nicht mehr davon? Warum nicht Didaktik als echte Interaktion zum Programm machen? Warum nicht die Veranstaltung von Ungeplantem als Konzept des Lehrens sehen? Die Vorbereitung so gestalten, dass Ungeplantes wahrscheinlich wird?

In der Realität ist Lehren immer eine Mischung aus Ungeplantem und Geplantem, nur in unterschiedlichen Zusammensetzungen. Weniger gut gemischt ist die Fachliteratur. Wie man Lehren plant, dazu gibt es genügend Lehrbücher, und wenn man manche davon akribisch befolgt, plant man die Lehr-/Lernsituation zu Tode. Man immunisiere mit perfektionierter Didaktik den Unterricht gegen die Lernenden – so brachte mein didaktisch bester

Gymnasiallehrer dieses Phänomen auf den Punkt. Also besser so: den Unterricht nicht von der Planung her, sondern vom Ungeplanten her denken. Die entscheidende Vorbereitungsfrage lautet nicht: Was werde ich der Reihe nach machen? Sondern: Was muss ich vorkehren, damit ich Gelegenheit habe, Lernprozesse zu beobachten? Und: Was brauche ich, damit ich aus dem Moment heraus darauf reagieren kann? Unterrichtsvorbereitung, die von diesen beiden Frage her orientiert wird, sieht deutlich anders aus und wo sie von außen noch ähnlich aussehen würde, geht in ihrem Inneren doch anderes vor.

Was daran so grundlegend anders ist, darum geht es im ersten Teil dieses Buchs, den »Grundlagen«: Wissen, wie so etwas funktioniert und warum es so gut funktioniert. Im zweiten Teil steht die Frage im Zentrum, ob agile Didaktik überhaupt lernbar ist und wenn ja, wie. Der dritte Teil besteht aus »Bausteinen« für agile Didaktik, aus konkreten Vorschläge, Konzepten, Herangehensweisen, die einem dabei helfen können. Bis hin zu all den »Kleinigkeiten«: Wie man auf einfache Art sicherstellen kann, dass man sowieso »mit dem Stoff durchkommt«. Was man machen kann, wenn es so aussieht, als ob es nicht funktioniert. Wie man »lehren aus dem Moment heraus« trainiert. Was »vorbereiten« konkret heißt, wenn das Ergebnis der Vorbereitung keine Planung ist.

Selbstredend kann man auch negative Erfahrungen machen mit »Ungeplantem«: Ein »entgleitender« Verlauf einer Lektion, eines Halbtags, eines Kurses. War der Ausgang unglücklich, was den Lerneffekt betrifft? Oder war das, was ungeplant passierte, vor allem für mich als Person schwierig? Hat man Übung mit »Didaktik als echte Interaktion« (zwar gibt es in aktuellen didaktischen Formen oft Interaktionen, die Frage ist nur: Wieweit sind sie echt?), wird einem dies auch in solchen Situationen helfen. In diesem Buch wird es nicht darum gehen, wie man so etwas abblockt, sondern, wie man es nutzt – für die Lernenden und für sich.

## **2 Didaktik, die aus Kommunikation entsteht: öfter als man denkt**

Damit Sie sich von allem Anfang an praktisch vorstellen können, um was es in diesem Buch geht, eine kleine Serie von sechs Beispielen:

1. Ein erfahrener Erwachsenenbildner und Mitarbeiter in einem kantonalen Bildungsdepartement bot vor vielen Jahren mit mir zusammen eine eintägige Weiterbildung für eine Gruppe von etwa 14 Personen im Genderbereich an. Ich hatte damals noch wenig Lehrerfahrung. Er erklärte mir, dass er in der Regel ohne Ablaufplan arbeite. Er habe jeweils einige

Kurzinputs von 5 bis 10 Minuten im Kopf, den einen oder anderen Kurztext dabei, den man abgeben könne, und einige aussagekräftige Grafiken. Mehr nicht. Damit gehe er hin, trete in Dialog, erfrage, was für die Anwesenden aktuell sei, nehme sie wahr, schliesse daran an, gehe flexibel auf das Ziel zu, wie es in der Ausschreibung der Weiterbildung formuliert sei, und bringe von den verschiedenen Elementen, die er »im Köcher habe« (das war seine Formulierung, es ist bald 20 Jahre her und ich erinnere mich noch genau), das ein, was im Moment passe. Ich ließ mich darauf ein, erlebte die echte Interaktion, die daraus entstand und war beeindruckt, wie intensive Lernprozesse sich daraus ergaben – für alle Beteiligten, auch für uns.

2. Mein Lieblingsuniprofessor und sein Assistent brachten in die erste Sitzung eines Seminars mit etwa 25 Personen eine Liste der Daten der Treffen mit und einige Ideen, was man da machen könnte. Dann fragte der Assistent uns Studierende, was wir von diesen Ideen hielten; was wir sonst noch interessant finden würden. Zwar war vieles da, aber zugleich alles offen. Gemeinsam entstand eine Vorstellung davon, wie das Seminar insgesamt würde aussehen können. Dabei ließen wir einiges noch ungeplant, definierten nur so viel, wie wir definieren mussten, um die ersten Treffen vorbereiten zu können. Effekt: Wir waren rundum involviert. An bestimmte Inhalte erinnere ich mich bis heute, ebenso wie an die für mich ebenso erfreuliche wie überraschende gemeinsame Planung zu Beginn – inzwischen ist es drei Jahrzehnte her.
3. In einer Weiterbildung mit der Bezeichnung »International Executive Master of Business Administration« wird das Thema Internationalität unter anderem einen Tag lang am Beispiel von Indien bearbeitet. Der Dozent ist ein in der Schweiz aufgewachsener Inder und sagt gleich zu Beginn, dass er nicht weiß, wie er den heutigen Tag gestalten werde. Er stellt sich ausführlich vor, so dass alle abschätzen können, was er als Indien-Spezialist in etwa wissen könnte. Dann schickt er die Teilnehmenden in drei Gruppen weg mit dem Auftrag, sich gemeinsam zu überlegen, was sie wissen möchten. Daraus entsteht der ganze Tag. Einzelne Beamerfolien streut der Dozent genau dort ein, wo das zum gerade sich entfaltenden Thema passt. Eine Reihe von Flipcharts füllt sich mit grafischen Darstellungen von Zusammenhängen. Diskussion steht im Zentrum: über die Stellung der Frau (die Teilnehmendengruppe besteht aus acht Frauen und acht Männern), Verständigung, Kastenwesen, Wirtschaft. Von diesem Weiterbildungstag erfuhr ich, weil ich einen der Teilnehmer persönlich kenne. So viel hätte er noch selten an einem Kurstag gelernt, meinte er. Originalton: »Es war der Hammer.«

4. Für eine Fachhochschule soll ich eine Einführung in die Ethik in drei Stunden mit 60 Personen bieten – nachher sollen alle verstehen, was Ethik ist und von den verschiedenen ethischen Richtungen einige wichtige kennen. Ein hohes Ziel. Ich gehe mit einer groben Vorstellung, wie die Sache ablaufen könnte, hin und sammle am Anfang ethisch anspruchsvolle Situationen aus ihrer Berufserfahrung. Dabei stellt sich heraus, dass es nicht, wie ich meinte, viele verschiedene ethisch anspruchsvolle Situationen in ihrem Berufsfeld gibt – das zwar auch –, sondern dass es vor allem ein bestimmter ethisch heikler Bereich ist, der die Anwesenden heute besonders beschäftigt. Damit fällt meine Idee, in Gruppen an unterschiedlichen Themen zu arbeiten, flach: Die Energie der Anwesenden ist woanders – an diesem einen Brennpunkt. Alle würden sich mit diesem einen Thema befassen wollen. Wir arbeiten somit im ersten Teil primär im Plenum. Trotz dafür laut offizieller Lehrmeinung zu großer Gruppe wird der Austausch hochspannend, weil es um das geht, was die Anwesenden interessiert. Was Ethik ist und was die verschiedenen Schulen dazu einbringen können, erleben sie live am Beispiel, am Schluss »ernten« wir, indem wir Begrifflichkeiten und Methoden der Ethik rückblickend auf das, was wir inhaltlich gemacht haben, präzise beschreiben. An diesem Beispiel sieht man, wie die Bereitschaft, sich auf die wirklichen Menschen einzulassen, vorgefasste Ideen für eine Lehrsequenz wie ein Kartenhaus zusammenfallen lassen kann – und wie gerade dank eines solchen Zusammenbruchs ein neues Gebäude entstehen kann.
5. C. D. Eck, damaliger Leiter des Instituts für Angewandte Psychologie in Zürich, kommt als Gastreferent für einen zweitägigen Workshop zum Thema Konflikte und Macht in Organisationen. Auf jedem Studierendenpult prallt ein 2 cm dicker Reader, vor allem Diagramme. C. D. Eck bezieht sich darauf sporadisch; wir werden den Reader später wohl individuell mit Spannung durchblättern. Denn der Gastreferent fragt uns nach Beispielen. Studierende erzählen von früheren und laufenden Konflikten und Schlagabtauschen zwischen Studierendenschaft und Rektor. An diesen Beispielen gehen wir durch theoretische Konzepte. C. D. Eck meint, einige Jahre vorher hätte es in diesem Workshop Berichte von intensiveren Konfrontationen in der Institution gegeben. Er erzählt kurz von einem Projekt mit einer Polizeieinheit, in der es um illegale Polizeigewalt gegangen wäre – und warum es unmöglich war, an die Informationen heranzukommen. Ich lerne, was Containment heißt, und viele andere, spannende Dinge. Ich kann heute davon erzählen, wie wenn es gestern gewesen wäre. Ein Satz, den ich nie vergessen habe: »Es ist der Luxus der Macht, sie nicht zu gebrauchen.« Original C. D. Eck. Will sagen: Gerade dann, wenn

Macht nicht ausgeübt wird, ist sie hochwirksam. An diesem ganzen Doppeltag hatte der Gastreferent nie einen Überblick gegeben, wie die zwei Tage verlaufen würden. Keine Lernziele deklamiert. Er führte durch die Thematik in ständigem Kontakt mit unserer Energie; wir lernten konkret für unseren studentischen Widerstand – und wurden deutlich erwachsener dabei. Wir fingen Feuer für verschiedene Theorien. Die Gruppenarbeiten erfand der Referent offenbar aus dem Moment heraus – eng angebunden an den intensiven Prozess, der sich wie von selbst ergab.

6. Ich leite einen Kurs über Hochschuldidaktik für große Gruppen. Kurz nach Beginn stellt sich heraus, dass die Teilnehmenden aktuell das Problem der »Disziplin« stark beschäftigt: Studierende surfen, simsen, flüstern usw. Zu diesem Thema habe ich nichts vorbereitet. Da ich aber an einer pädagogischen Schule als Ethiker regelmäßig einen Workshop über »Disziplin, Strafe und Ethik« biete, kann ich spontan auf das eine oder andere zurückgreifen, obwohl es das kaum braucht. Denn gemeinsam entwickeln wir ein Set von Lösungsstrategien. Daraus können alle so viel herausgreifen und für sich nutzbar machen, dass das Problem der Disziplin für sie nun erst einmal gelöst ist. Auch für mich sind einige der gemeinsam gewonnenen Erkenntnisse neu, ich habe also einiges mitgelernt. Nun fühlen sich die Anwesenden frei, sich anderen Themen der Großgruppendidaktik zuzuwenden.
7. Performance-Prüfungen? Kein Problem: In einem Ethik-CAS haben wir den Leistungsnachweis so definiert: »Tun Sie etwas in Sachen Ethik – und dokumentieren Sie das auf maximal fünf Seiten, Anhänge ausgenommen«. Das war's dann schon. Konkret: »Haben Sie eine Idee, was Sie ›tun‹ und anschließend dokumentieren wollen, holen Sie bei der Kursleitung das Okay dafür ein und legen los.« Diese einfache Information wird zum Startsignal für die Performance der Studierenden wie der Lehrenden: Aus dem Moment heraus überlegen die Teilnehmenden, was sie wirklich tun wollen würden – und wir Dozierenden reagieren ebenso aus dem Stand heraus darauf, und bringen auch von unserer Seite her inspirierende Vorschläge ein: »Etwas Zusätzliches lernen/lesen?«, »Ethische Fallmoderation üben?«, »Eine ethische Richtlinie zu einer bestimmten Thematik für die eigene Organisation entwerfen?«, »Eine Ethik-Tagung skizzieren?« Ein Leistungsnachweis also, bei dem es nicht darum geht, »Seiten zu füllen«, sondern erst einmal praktisch zu handeln – die Seiten füllen sich dann von selbst. Solches ist nicht nur für Lehrende neu, sondern auch für Lernende, wie mir eine Teilnehmerin unvermittelt zeigte. Sie beklagte sich umgehend über die für sie viel zu tiefe (!) Maximalseitenzahl, weil sie offenbar geübte Seitenfüllerin ist – geprägt von und erfahren mit Pseudobologna. Deutlich zu machen, dass

der Leistungsnachweis zentral in dem besteht, was man tut, und zwar in der »real world«, nicht im Schulzimmer, und dass die Dokumentation nur das Zeigen der Leistung, nicht die Leistung selbst ist – das war für die meisten zunächst sehr fremd. Es wirft ein schlechtes Licht auf unser Bildungssystem, wenn man dort offenbar so sozialisiert wird. Für uns bedeutet es Zusatzarbeit: Nicht nur Lehrende, auch Lernende müssen lernen, Didaktik aus dem Moment heraus mitzugestalten. Ihnen dabei zu helfen, ist bisweilen mein Hauptjob.

Es fallen mir noch viele weitere interessante Beispiele ein. Ihnen sicher auch. Zeit loszulegen.

### 3 Dieses Buch besteht aus ...

... drei Hauptteilen und einem Anschlusskapitel:

- I *Grundlagen*: Was ist »agile Didaktik«? Theorie, Erklärungen, Präzisierungen, Definitionen.
- II *Agile Didaktik lernen*: Wie kann man vorgehen, wenn man sich in diese Richtung entwickeln möchte?
- III *Bausteine: Versatzstücke, die anzuschauen sich lohnt*. Elemente, die Sie genauso oder verändert in Ihre eigenen Lehraktivitäten einbauen können und aus denen Sie sich so Ihre eigene interaktionsgesteuerte Didaktik zusammenbauen können.
- IV *Agile Didaktik für andere Stufen als die Fachhochschule?* Quasi als Nachwort bedenken sieben Spezialistinnen und Spezialisten für je eine Altersstufe bzw. einen Schultyp, wie Unterstufenpädagogik bis Erwachsenenbildung von der Idee der agilen Didaktik profitieren können – und umgekehrt.

Wo Sie anfangen zu lesen, steht Ihnen frei. Denn in diesem Buch können Sie überall beginnen. Keiner dieser Teile setzt voraus, dass Sie andere Teile bereits gelesen haben – und wenn doch, habe ich einen Querverweis angebracht.

Viel Spaß – und: Schreiben Sie mir! Ich freue mich.

Professor Dr. Dr. Christof Arn  
Luzern – Berlin – Scharans

PS: Dieses Buch ist entstanden aus intensiver Reflexion, viel Erfahrung und aus noch mehr Gesprächen mit Lehrenden auf verschiedensten Stufen: meiner Frau Sina Bardill (gelernte Lehrerin, Psychologin in eigener Beratungspraxis), meinem jüngsten Bruder Achim Arn (Unterstufenlehrperson in Wil, Schweiz), meinem Vater Walter Arn (pensionierter Werklehrer und Lehrerweiterbildner, Schwerpunkt Oberstufe), meiner Mutter Rahel Arn (pensionierte Schulpsychologin); meinen Freunden Michael Magaro (Pädagoge und Deutschlehrer, Bern), Andreas Borter (Erwachsenenbildner, Burgdorf), und Jean-Pierre Jenny (Sprachdidaktiker und Dozent im höheren Lehramt, Basel); meinen Kolleginnen und Kollegen Katrin Burkhalter (Hochschuldozentin, Schreibspezialistin), Franz Waldherr (Leiter DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik in Ingolstadt für die Fachhochschulen des Landes Bayern), Thomas Tribelhorn (Leiter Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung, Universität Bern), Sebastian Walzik (Hochschuldidaktiker, Berlin), Yolanda Martínez (Hochschuldidaktikerin, Hochschule Luzern), Monika Wyss (Erziehungswissenschaftlerin, Hochschule Luzern), Brigit Eriksson-Hotz (Rektorin der Pädagogischen Hochschule Zug), Eva Göksel (Zentrum Mündlichkeit, Pädagogische Hochschule Zug), Benjamin Haymond (Institut für Kommunikation und Marketing, Hochschule Luzern), Jacqueline Hurt (Fachpsychologin für Psychotherapie), Ursula Baumann (Koordinatorin Informationskompetenz, Hochschule Luzern) Heinz Ermatinger (Bildungsqualitätsspezialist, Büro Pilatusstraße, Luzern) und Fabian Bautz (Bewegungsdidaktiker, Hochschule Luzern); meinem Lieblingsgymnasiallehrer Arnold Vogelsanger (Kantonsschule St. Gallen); vielen anderen, die hier zu nennen mir nach Drucklegung des Buches brennend heiß einfallen wird.



# I Grundlagen

Kann man agile Didaktik lernen? Oder ist es eine Frage der Begabung und Veranlagung? Gewiss ist wahr, dass alle ausgehend von da, wo sie stehen, dazulernen können – wie wir auch, obwohl es gewiss Menschen gibt, die zur Lehrerin/zum Lehrer geschaffen sind und eben auch andere, alle, die es werden wollen, in eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung schicken. Für Co-Didaktik sehe ich es radikaler. Ich kenne niemanden, die oder der Didaktik als echte Interaktion immer schon beherrscht hätte, keine Meisterin, die vom Himmel fiel. Wer denkt, sie oder er habe davon keine Ahnung, steht einfach dort, wo auch die größte Könnerin der agilen Didaktik einst stand. Performance-Didaktik gibt es überhaupt nur, weil man sie lernen kann.

Im Vergleich zu diesem Meister – so es ihn denn gäbe – haben Sie, liebe Leserin, lieber Leser, sogar einen Vorteil: Sie haben dieses Buch. Es hat zwei Ziele: Es soll erstens zeigen, warum agile Didaktik als echte (und damit zumindest zum Teil unvorhersehbare) Interaktion der bessere Ansatz ist, gerade dann, wenn man ihn mit herkömmlicher Didaktik kombiniert; also Ihnen Argumente liefern für das, was Sie – vielleicht mehr als Ihnen bewusst ist – ohnehin schon tun und gerne vermehrt tun möchten. Zweitens will dieses Buch Ihnen maximale Dienste erweisen, wenn Sie in Sachen agile Didaktik dazulernen wollen. Das erste Ziel wird vor allem im ersten Teil verfolgt, das zweite hauptsächlich im zweiten und dritten Teil. Allerdings verbinden sich diese beiden Ziele an verschiedenen Stellen miteinander.

So ist dieser erste Teil, der Grundlagenteil, aufgebaut:

1. Warum heißt agile Didaktik hier manchmal auch »Präsenzdidaktik«, »Co-Didaktik« bzw. »Didaktik als Performance« und wie könnte der Ansatz warum sonst noch heißen? Was macht den Ansatz aus und wie kann solche Didaktik präzise definiert werden? Wie ist »Plan-Didaktik« als logischer Gegenbegriff genau zu fassen und in was für einem Verhältnis steht die agile Didaktik dazu? Das erste Unterkapitel schafft begriffliche und logische Klarheit.
2. Didaktik als echte Interaktion kann man als einen Gegensatz zur Essenz dessen konturieren, was als Didaktik bisher oft gelehrt wurde und noch wird. Diese Essenz vieler bisheriger Didaktikkonzepte lässt sich unter dem Oberbegriff der »Plan-Didaktiken« zusammenfassen. So grundlegend neu und anders demgegenüber der Ansatz der agilen Didaktik ist,

so sehr ist Didaktik, die gemeinsam mit den Lernenden aus dem Moment heraus entsteht, zugleich in doppelter Hinsicht nicht neu: Sie ist ursprüngliche Pädagogik, wie sie Aristophanes (»Menschen zu bilden, bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen«, Berner 2010, 43) oder auch Korczak (1996) verstanden haben. Präsenzdidaktik kann geradezu als eigentliche Tradition der Pädagogik gesehen werden und ist außerdem in der alltäglichen Lehrpraxis (durchaus im Gegensatz zum vorher in pädagogischen Ausbildungen Gelernten) durchaus vertreten. Zudem gibt es enge Verbindungen zu jenen aktuellen Trends der Hochschuldidaktik, ja der Didaktik überhaupt, die mit Wendungen wie »vom Dozierenden zum Lerncoach« auf den Punkt gebracht werden. Allerdings geht agile Didaktik darüber hinaus, weil dabei nicht die Tätigkeit des Lehrens der Tätigkeit des Beratens weicht, sondern Dozentin und Coach zu sein zur Gleichzeitigkeit im Unterrichtsgeschehen wird. So zeigt das zweite Unterkapitel Kontraste zur agilen Didaktik ebenso wie Anschlussstellen.

3. Agile Didaktik lässt sich an den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs anschließen. Ältere wie neue empirische Forschungen, aktuelle Theorien und Konzepte bieten starke Argumente und gute Grundlagen für Didaktik als echte Interaktion. Das dritte Unterkapitel erhebt nicht den Anspruch, eine wissenschaftliche Begründung zu liefern, aber einige Grundlinien für eine solche zu skizzieren.
4. »Was ist der Unterschied zwischen Gott und dem Lehrer? Gott weiß alles, der Lehrer alles besser.« Dieser bekannte Witz stellt zwar fest, dass »der Lehrer« von einem Gefälle zwischen ihm und den Lernenden lebt. Aber dieser Witz kritisiert das auch schon – mit Humor eben. Die Haltung des Besser-Wissens passt zu bestimmten didaktischen Formen: zum Monolog, zur extrinsischen Motivation der Lernenden mittels öffentlichen Leistungsvergleichen unter den Lernenden (was sehr subtil möglich ist), zur daraus resultierenden Prüfungsangst. Mit Didaktik als Performance entscheidet man sich gegen solche Formen als Grundformen – wobei punktuell Monologe vorkommen können. Die didaktischen Grundformen sind allerdings andere: offene Fragen stellen, die Vorgänge in den Lernenden sorgfältig wahrnehmen und den gemeinsamen Prozess diesen Vorgängen entlang laufend umgestalten, Selbststeuerung durch Selbsteinschätzungsgelegenheiten stärken usw. Welche Haltung passt zu solchen Grundformen? Diese Frage steht im Zentrum des vierten und letzten Unterkapitels des Grundlagenteils.

# 1 Namen, Eigenschaften, Definitionen, Verhältnisse

## 1.1 Namen und Eigenschaften

Wer sich auf echte Kommunikation einlässt, wird beweglich reagieren müssen und wollen. »Agile Didaktik« bezeichnet daher treffend, was es für diese Art des Lehrens braucht. Man könnte das Geschehen auch Co-Didaktik oder Mit-Didaktik nennen, weil diese Didaktik überhaupt erst im Miteinander mit den Lernenden entsteht; oder Kontaktdidaktik bzw. Begegnungsdidaktik, weil die echte Interaktion, der tatsächliche Kontakt angestrebt wird und elementar ist für diese Art und Weise, zu lehren; oder auch Dialogdidaktik; oder gar Didaktik als »Inter-Akt«. Man könnte diese Herangehensweise auch als Jetzt-Didaktik bezeichnen, weil didaktische Entscheidungen im Moment getroffen werden (s.u.), nicht (ausschließlich) im Voraus. Von dieser Eigenheit der agilen Didaktik herkommend könnte man sie mit einem Augenzwinkern auch als »Präsenzunterricht« bezeichnen, da sie eben volle Präsenz, Geistes-*Gegenwart* verlangt, um im *Moment* wahrzunehmen, was wichtig ist und entscheiden zu können, was als nächstes zu tun ist. Auch von einer »adaptiven« Didaktik könnte man sprechen, in Anlehnung an Gold (2008, 248), der im »Handbuch der Pädagogischen Psychologie« die Bedeutung der fortlaufenden Anpassung des Lehrangebots an die Lernenden beschreibt. Mit einem leisen Bezug auf die sogenannte »Situationsethik« könnte man den Begriff der »Situationsdidaktik« schaffen. »Systemische Didaktik« wäre eine hervorragende Bezeichnung, weil systemisches Denken mehrfach von Bedeutung ist für die Sache.

Mit Bezug auf »Performance Art«, also die Kunst, die in einer einmaligen Aktion besteht, ließe sich der Ansatz auch als »Didaktik als Performance« bezeichnen. So ließe sich auch an die Grundaussage dieses Wortes anschließen: »Per-«-»Formance« sagt »Durch-«-»Formung«, könnte auch mit »Tiefen-«-»Wirkung« übersetzt werden. Per-Formance bleibt nicht an der Oberfläche. Per-Formance steht dafür, dass Form tatsächlich verändert wird: Etwas ist nachher grundsätzlich anders als vorher. Eine bleibende Wirkung wurde erzielt. Bezogen auf Didaktik heißt das: Ein Mensch verändert sich. Wenn Didaktik Performance ist, dann sind die Lernenden nachher nicht mehr dieselben wie vorher – und die Lehrenden auch nicht. Es hat nicht nur Unterricht stattgefunden, sondern bleibende Wirkung auf Menschen. Nicht Bulimielernen, Prüfungswissen, das nachher schnellstmöglich wieder entsorgt wird, sondern »um-formendes« Lernen (vgl. dazu Sacks 1997, 10 mit Bezug auf Edelmann 1995: Es geht nicht um »simple Aufzeichnung oder Reproduktion«, sondern ein »aktiver Prozess der Rekategorisierung« ist entscheidend). Nicht, ob ich mit dem Stoff durchgekommen bin, sondern was sich bei den Lernenden wie umformt, steht im Zentrum.

Wer Didaktik als Performance betreibt, ist zentral interessiert an dieser Wirkung, an Neuformung. Dieser Fokus läuft immer mit. Laufend wird wahrgenommen, was schon gelernt wurde, was noch fehlt – und dementsprechend wird gehandelt.

Analog zur Performance-Kunst liegt in einer Präsenzdidaktik die besondere Aufmerksamkeit auf dem »jetzt«. Dies ist auch gemeint, wenn von einer »hohen Präsenz« eines Menschen gesprochen wird. Saehrendt und Kittl (2009, 45) bezeichnen Performance-Kunst (auch Aktionskunst genannt) als »Kunst ohne Werk«: »Hier liegen die Einzigartigkeit und der Wert des Kunstwerks im unwiederbringlichen Augenblick der Aktion.« Es gibt nur das Jetzt und dieses ist die immer einmalige Gelegenheit zur Präsenz. Sinnigerweise trug eine für die Geschichte der Aktionskunst bedeutungsvolle Retrospektive zum Werk von Marina Abramović im Museum of Modern Art in New York im Jahr 2010 den Titel »The Artist Is Present«. Verschiedene Aktionen der Künstlerin wurden als Videoaufzeichnung gezeigt, zugleich fanden Performances statt. Eine stand im Zentrum und war mit dem Titel der Retrospektive besonders verbunden: Marina Abramović saß zweieinhalb Monate lang während der ganzen Öffnungszeiten auf einem Stuhl an einem kleinen Tisch. Gegenüber war ein zweiter Stuhl, auf den sich die Besucherinnen und Besucher setzen konnten. Die Künstlerin hob ihren Blick und hielt Augenkontakt mit der jeweiligen Besucherin bzw. dem jeweiligen Besucher. Wenn sie oder er sich wieder erhob, senkte die Künstlerin ihren Blick und hob ihn erst wieder, wenn die nächste Person auf dem Stuhl gegenüber saß.



Abbildung 1. Probelauf: Marina Abramović (links) fünf Tage bevor sie in zweieinhalb Monaten rund 1500 Menschen einzeln gegenüber sitzen wird (fotografiert von Jenni Morello, abgedruckt mit freundlicher Genehmigung von Jeff Dupre, Produzent und Co-Direktor des Films „The Artist is Present“)

In einer Didaktik-Weiterbildung, in der es um agile Didaktik ging, habe ich den Teilnehmenden einen kleinen Auszug aus dem Dokumentarfilm von Matthew Akers (2012) gezeigt, der denselben Titel trägt wie die Veranstaltung im Museum of Modern Art. Er zeigt eindrücklich, wie intensiv diese Erfahrung für viele der Besucherinnen und Besucher war (wobei Marina Abramović der Meinung ist, dass die Menschen primär sich selbst begegneten, während sie der Künstlerin gegenüber saßen). Man sieht, wie bewegt diese Menschen waren, denen die Künstlerin nicht mehr und nicht weniger als eine Zeitlang ihre volle Aufmerksamkeit schenkte. Manche weinten, manche gingen beglückt weg. Die Kursgruppe, der ich diesen Filmausschnitt zeigte, war so bewegt, dass es im Grunde genommen unmöglich wurde, weiter zu unterrichten. Dies überraschte mich und ich bin später vorsichtiger geworden, diesen Film in Kursen einzusetzen.

Alles in allem bestätigt dies aber nur Folgendes: Es hat eine ungemeine Kraft, Menschen seine volle Aufmerksamkeit zu schenken und sie ernst zu nehmen. Das wäre Grund genug, diese Didaktik als »Didaktik als Performance« zu bezeichnen – wäre da nicht das Problem, dass man mit »Performance« oft »Aufführung« oder gar »Show« assoziiert. Allerdings wäre man auch damit nicht völlig daneben: Agile Didaktik gerät in Tat und Wahrheit nicht selten zu einer Bühnenwürdigen Sache – allerdings nicht einer »Performance« der lehrenden Person, sondern einem Gesamtkunstwerk aller Beteiligten. »Didaktik als Co-Performance« würde das treffend benennen.

Weitere Analogien wären ebenso erhellend und könnten Grund sein, etwa von »Didaktik als Beratung« (vgl. Schweizerischer Verband für Weiterbildung 2013) zu reden, oder von »Unterrichten als Kunst« (Wanzenried 2004), oder von Didaktik als »strukturierte Improvisation« (eine Begrifflichkeit, welche Martin Niederhauser und sein Rhetorik-Team von [tt-transfer.ch](http://tt-transfer.ch) verwenden). Auf solche weiteren Analogien wird im Kontext des Aufbaus von Präsenz-Didaktik-Kompetenz eingegangen (siehe unten ab Seite 56).

Der Begriff der agilen Didaktik ist einerseits selbsterklärend. Doch auch er verweist andererseits auf Analogien, beispielsweise zur sogenannten »agilen Softwareentwicklung«: Damit ist gemeint, schnell einen höchst unfertigen Prototypen zu schaffen, der noch wenig leistet und doch bereits mit der Auftraggeberin besprochen wird. Auf deren Feedback reagiert das Entwicklungsteam »agil«: Die Weiterarbeit geschieht nicht nach einem vorgefassten Plan, sondern entlang einem Auftrag, der sich laufend wandeln darf. Denn in regelmäßigen Abständen werden auch die nächsten Ausbauschritte und Zwischenstände gemeinsam besprochen. Die Weiterentwicklungen reagieren auf das Feedback der Auftraggeberin. Traditionelle Softwareentwicklung hingegen verlangte von der Auftraggeberin ein vollständiges »Pflichtenheft«: eine geschlossene Bestimmung dessen, wie die Software zu sein

und was sie zu können hat. Damit machte man darum schlechte Erfahrungen, weil die Auftraggeberin natürlich zu wenig weiß über die Möglichkeiten von Software, um ein solches Pflichtenheft zu erstellen. Dem könnte man vielleicht mit guter Beratung noch abhelfen – aber es bleibt das Problem, dass man erst beim Gebrauch von Software sieht, was man sich zusätzlich noch wünschen würde bzw. was sich nicht bewährt. Agile Didaktik integriert diese Erkenntnis in die Gestaltung des Entwicklungsprozesses und profitiert zusätzlich von höherer Kreativität des mit dem Einbezug der Auftraggeberin quasi heterogener gewordenen Entwicklungsteams.

Keine der bisher gefundenen Bezeichnungen ist perfekt. Jede fasst einen wichtigen Aspekt der Sache treffend in Worte – und lässt andere unerwähnt. Vermutlich kann der weitere Fachdiskurs zu noch besserer Begrifflichkeit führen. Inzwischen schlage ich vor, wechselnde Bezeichnungen zu verwenden, um die verschiedenen wichtigen Aspekte reihum zu benennen. Damit bleibt die Sache im Zentrum, die Wörter bleiben Gehilfen des Denkens.

## 1.2 Definitionen und Verhältnisse

Was man logisch trennen kann, kann man nachher kreativer kombinieren. Die folgende Tabelle benennt wesentliche Unterschiede zwischen agiler Didaktik und Plan-Didaktik. Dazwischen kommen Eigenheiten möglicher Übergänge in den Blick.

Agile Didaktik	Übergang	Plan-Didaktik
Die aktive Präsenz im Unterrichten steht im Zentrum.	Präsenz im Unterrichten und Vorbereitung sind ähnlich zentral.	Die Vorbereitung ist zentral.
Die Vorbereitung steht im Dienst dieser Präsenz.	Die Präsenz spielt souverän mit der Planung	Die Präsenz hat sich an die Planung zu halten.
Zu tun ist, was der Moment gebietet: agil.	Mal hält man sich an den Moment, mal obsiegt der vorgefasste Plan.	Zu tun ist, was die vorbereitete Planung gebietet.

Tabelle 1. Definition über den Fokus

Um die Pointe der agilen Didaktik genau zu sehen, kann man sich den Unterschied zur Plan-Didaktik radikal denken:

radikale agile Didaktik (real unmöglich)	radikale Plan-Didaktik (real unmöglich)
Keine didaktischen Entscheidungen werden gefällt, bevor man beginnt, zu lehren.	Alle didaktischen Entscheidungen werden gefällt, bevor man beginnt, zu lehren.
Alle didaktischen Entscheidungen werden gefällt, während man lehrt und unter dem Eindruck des Moments.	Die Präsenz hat sich an die Planung zu halten. Keine didaktischen Entscheidungen werden gefällt, während man lehrt. Der Eindruck des Moments nimmt keinen Einfluss auf die didaktischen Entscheidungen.

Tabelle 2. Strikte logische Definition

Versucht man, sich eine reine agile Didaktik oder auch eine reine Plan-Didaktik entsprechend diesen strikten Definitionen konkret vorzustellen, wird klar, dass in aller Regel weder das eine noch das andere Extrem empfehlenswert ist. Ja mehr noch: Beide Reinformen sind unmöglich, können nicht in die Tat umgesetzt werden. Denn auch wenn man sich anstrengen würde, keine didaktischen Entscheidungen im Voraus zu treffen, würde doch unvermeidbar in der Phantasie die eine oder andere Option sich einstellen und so hat man zumindest Varianten von möglichen didaktischen Entscheidungen im Kopf. Obwohl man sie letztlich erst während des Unterrichtens trifft, wird man oft zugeben müssen, dass die vorausgegangenen Überlegungen zu diesen Phantasien für die tatsächliche spätere Entscheidung maßgeblich waren. Reine Plan-Didaktik ist aus dem gegenteiligen Grund unmöglich. Denn umgekehrt kann man etwa den Blickkontakt mit den Lernenden nicht im Detail vorausplanen. Und doch bestimmt dieser Lehren und Lernen entscheidend mit und ist somit ein didaktisches Handeln. Der Blickkontakt ist ein Beispiel aus vielen wichtigen Dingen, die selbst im vermeintlich völlig strikt vorausgeplanten Unterricht sich erst aus dem Moment heraus ergeben. Real existierender Unterricht wird also nie eine Entweder-oder, reine Präsenz-Didaktik oder reine Plan-Didaktik sein, sondern immer auf einem Kontinuum zwischen agiler Didaktik und Plan-Didaktik liegen – guter Unterricht umso mehr.

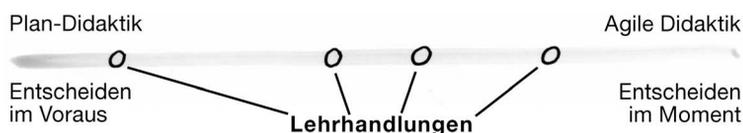


Abbildung 2. Lehrhandlungen auf dem Kontinuum zwischen radikal agiler Didaktik und radikaler Plan-Didaktik

Wenn guter Unterricht auf diesem Kontinuum liegt, warum gewichtet dieses Buch dann das eine Ende dieser Gerade so viel stärker? Nun, diese Parteilichkeit ist zunächst als Korrektiv zu verstehen. Denn nach allem, was ich aus vielen, vielen Gesprächen mit Absolventinnen und Absolventen von pädagogischen Hochschulen, höherem Lehramt und anderen didaktischen Ausbildungen gehört habe, legen diese pädagogischen Ausbildungen ihre Gewichtung einseitig plan-didaktisch. Auch große Teile der pädagogischen Forschung zielen auf Sicherung von Planungsgrundlagen, nicht auf Hilfen für agiles Handeln im »Akt« des Lehrens. Idealerweise werden Kausal-Zusammenhänge gesucht, mit dem Ziel, dass Lehrkräfte bestimmte Interventionen planen, um bestimmte Lernwirkungen zu erzielen. Solche »empirisch bewiesenen« didaktischen Richtigkeiten können dann die reale und aktuelle Wahrnehmung der Lernenden überdecken. Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit wird bei diesen Menschen nicht das passieren, was die Forschungen nahelegen würden, nicht das, was in den Lehrbüchern steht. Verhalten sich dann Lehrende trotzdem so, »wie sie es gelernt haben« bzw. »wie die Forschung bewiesen hat, dass es richtig ist«, ist es in der konkreten Situation doch falsch. Darauf scheinen aber die pädagogischen Ausbildungen kaum vorzubereiten: Mir fehlen Berichte über Module in solchen Ausbildungen, welche die Agilität gefördert hätten, weitgehend, wenn auch nicht ganz. Ein Konzept von Agilität, von ihrer zentralen Bedeutung für das Lernen, Vorstellungen konkreter Formen, welche eine Co-Didaktik annehmen kann und praktische Übungen damit sehe ich in pädagogischen bzw. didaktischen Aus- und Weiterbildungen in Ansätzen, wenn überhaupt. Forschungen in diese Richtung gibt es allerdings – und diese werden weiter unten Thema sein.

Der Versuch, mit immer genaueren Forschungen immer mehr über den durchschnittlichen lernenden Menschen zu wissen, hat allerdings auch seine Risiken. Solche Forschungsergebnisse werden oft genutzt, um bestimmte Unterrichtsplanungen als »richtig« zu begründen. Weil der so als korrekt bewiesene Plan gültig ist, müssen sich die Lernenden auch dahinein fügen. Damit wird die Lehr-/Lernsituation durch die lehrende Person kontrolliert. Weil grundsätzliche Fremdkontrolle des Lernprozesses allerdings in prinzipieller Spannung, wenn nicht im Widerspruch zur Bildung zu Selbstständigkeit und Mündigkeit steht, ist diese Forschungsstoßrichtung eigenartig. Immerhin kann man viele dieser Forschungsergebnisse auch im Paradigma der agilen Didaktik zweiterverwerten.

Nicht um Planung zu verteufeln, sondern weil sie große Teile der pädagogischen Forschung ebenso wie erwähnte pädagogische Ausbildungen einseitig und zu sehr gewichten auf dem Kontinuum zwischen agiler Didaktik und Plan-Didaktik, soll also hier Gegensteuer gegeben werden. Allerdings geht es um mehr als um Gegensteuer. Es ist tatsächlich besser, viele

(nicht alle!) didaktische Entscheidungen nicht vor dem Unterrichten zu treffen, sondern unter dem Eindruck der Situation. Denn nur so gehen die realen Lernenden in ihrer Tagesform, mit ihren gerade aktuellen Motivationslagen, mit ihrem wirklichen, ganz konkreten Vorwissen usw. in die didaktischen Entscheidungen ein – wie wollte man darauf verzichten?

Das Verhältnis zwischen agiler Didaktik und Plan-Didaktik ist allerdings nicht nur als Kontinuum, nicht nur als gradueller Unterschied, zu denken. Beide können auch in die je andere verschachtelt werden: Erstens kann man Zeitfenster planen, in denen man auf diese zeitliche Phase begrenzt didaktische Entscheidungen aus dem Moment zu treffen beabsichtigt, während die didaktischen Entscheidungen vorher und nachher im Voraus, also plandidaktisch festgelegt sind. Somit wurde Ungeplantes eingeplant. Agile Didaktik ist in Plan-Didaktik eingeschachtelt.

Umgekehrt kann ich mitten in einem performancedidaktischen Unterricht ein didaktisches Versatzstück zücken: ein schon oft eingesetztes Element, einen Kurzinput, eine Fallgeschichte, eine bestimmte Studierendenaktivität. Dieses Element läuft in sich vorausgeplant ab. So wird Plan-Didaktik in agile Didaktik eingeschachtelt.

Sogar Mehrfachverschachtelungen sind denkbar: Mitten in einem Kurzinput, den ich als Versatzstück in einem ansonsten ungeplanten Zeitablauf eingesetzt habe, weiche ich ab vom in sich geplanten Kurzinput: agile Didaktik eingeschachtelt in Plan-Didaktik, die ihrerseits in agile Didaktik eingeschachtelt ist.

Wer die strikten Definitionen reiner agiler Didaktik und reiner Plan-Didaktik verstanden hat, kann sich nicht nur auf dem Kontinuum zwischen ihnen bewegen, sondern auch ein buntes Spiel aus Verschachtelungen treiben, ein intelligentes Durcheinander produzieren, das allen Beteiligten so richtig Spaß macht und energiegeladen Lernen vorantreibt.

## 2 Wie neu ist eine solche Didaktik?

Als ich entdeckte, wie sich meine eigene Erfahrung im Lehren zu einem Konzept verdichtete, das ich zunächst »Didaktik als Performance« nannte und als ich anfang, mit anderen darüber zu reden, nahm ich diese »Didaktik als Performance« als etwas sehr Neues wahr. Eindeutig war diese Neuheit daran festzustellen, dass es keine Sprache, keine Fachbegriffe dafür gab. Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Didaktik sind voll von Fachbegriffen für das, was Lehrende tun, bevor sie lehren: didaktische Reduktion, Lehrinhalte begründen, Lernziele formulieren, Methoden wählen und Rhythmisierung sicherstellen, Grob- und Feinpläne erstellen usw. Deutlich weniger begegnet sind mir hingegen Fachbegriffe für Dinge, die Lehrende im Mo-

ment des Unterrichtens neu entscheiden, Bezeichnungen für Effekte, die damit zusammenhängen, dass Lehrende beim Unterrichten selbst Dinge entdecken usw. Im Grunde haben mir Bezeichnungen dafür so gut wie ganz gefehlt. Wenn ich mit anderen Fachpersonen und Lehrenden darüber sprach, mussten wir gemeinsam eine Sprache finden für das, was wir meinten.

Es gibt noch eine Reihe weiterer Indizien dafür, dass die Sache ziemlich neu ist. Dazu gehört, dass bei Prüfungslektionen, welche am Ende einer pädagogischen Ausbildung oft zu erteilen sind, Abweichungen von der Planung in der Regel negativ gewertet werden. Ich sehe es umgekehrt: Wenn jemand vom Plan nicht abweicht, ist es weniger wahrscheinlich, dass dies geschieht, weil der Plan dank perfekter hellseherischer Fähigkeiten ohne Abweichung mit dem zusammenpasst, was den Lernenden im Moment der Durchführung am besten dient; hingegen wahrscheinlicher, dass die lehrende Person schlicht nicht wahrgenommen hat, was bei den Lernenden passiert bzw. sie nicht bereit oder fähig war, darauf zu reagieren. Nimmt man das Fazit von Hattie ernst, mit dem dieses Buch beginnt, müsste man mindestens 50 % der Benotung einer Prüfungslektion auf eine genaue Beobachtung und grundlegend positiven Bewertung der Abweichungen von der Planung stützen.

Erst mit einiger Verzögerung realisierte ich, dass agiles Lehren bei weitem nicht völlig neu ist. Insbesondere steht es gerade nicht in Opposition zum aktuellen Stand der empirischen Forschung und der Theoriebildung in Lernpsychologie und Bildungswissenschaften generell. Vielmehr ist dieser Forschungsstand voller Begründungen für eine Didaktik, die aus dem Kontakt mit den Lernenden entsteht – nur ziehen die betreffenden Publikationen daraus kaum konkrete Konsequenzen für die Praxis. Sie leiten bisher kaum Konzepte ab, wie man denn das, was Hattie in aller Deutlichkeit sagt, macht. Vor allem auch nicht, wie man es lernt, geschweige denn, wie man es lehrt. Neu ist agile Didaktik also nicht gegenüber dem Forschungsstand. Nur als praktisches Konzept ist sie neu. Darum dieses praktisch orientierte Buch.

Nur bedingt neu ist Didaktik als echte Interaktion gegenüber der realen Praxis der Lehrenden. Da sehe und höre ich viel von echter Interaktion. Etwas weniger von gemeinsamer Planung im Moment, aber auch das kommt vor. Spontane, wohlbegründete Abweichungen werden immer wieder berichtet – leider oft mit schlechtem Gewissen statt mit Stolz! Agile Didaktik kommt also durchaus vor, aber mehr, weil es die Realität einfach gebietet, als aus Überzeugung – und nicht mit dem Selbstbewusstsein, das dazu gehören würde. Genau hier möchte dieses Buch einen Beitrag leisten: Was wir Lehrenden erst in der Praxis gelernt haben, das sind nicht Notlösungen, nicht Zugeständnisse an eine defizitäre Welt, nein, das ist die eigentliche Didaktik.

In welchem Verhältnis steht nun diese eigentliche Didaktik zu Mainstream-Denken einerseits und Mainstream-Handeln andererseits genau? Diese Frage wird in den folgenden Unterkapiteln kurz vertieft.

## 2.1 Neu in der Praxis?

Liegt in der Praxis eine Lehrperson, liegen Dozierende, die Didaktik aus dem Momente heraus und gemeinsam mit den Lernenden entwickeln, quer oder im Trend? Oder beides?

Liest man in seinen Tagebüchern, wie Korczak (1996) im Dritten Reich mit seinen Schülerinnen und Schülern gearbeitet hat, so sieht man konkret engagierte Didaktik, die ganz offensichtlich gemeinsam mit den Lernenden entsteht. Völlig neu in der Praxis ist agile Didaktik also sicher nicht – sie ist in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts nachzuweisen. Eher scheint Korczak jedoch quer zum Mainstream seiner Zeit gelegen zu haben – und doch erhielt er viel Unterstützung und ist aus heutiger Perspektive der Pädagogik ein Vorbild. Vielleicht ist es bis heute so: Präsenz-Didaktik ist vorbildhaft quer zum Trend der Praxis.

Empirische Forschung dazu, wie viel und wo agile Didaktik in unserem Bildungssystem gelebt wird, fehlt. Bleibt die Möglichkeit, sich selbst nach dem subjektiven Eindruck zu befragen: Wo und wie viel Co-Didaktik habe ich selbst erlebt, sehe ich um mich herum, praktiziere ich selbst?

Meine Einschätzung habe ich bereits erwähnt: In der Praxis ist agile Didaktik häufiger, als man denken könnte. Zahlreiche Beispiele wurden oben ab Seite 10 aufgezählt. Insbesondere erfahrene Lehrende erlauben sich regelmäßig, vom eigenen Plan abzuweichen – wenn auch oft mit dem Gefühl, damit etwas falsch zu machen, denn gelernt haben sie es in ihrer pädagogischen bzw. didaktischen Ausbildung offenbar anders. Diese beiden Blickrichtungen – diejenige auf die Häufigkeit agiler Didaktik in meinem Umfeld in der Fachhochschule und diejenige auf die Intensität der Thematisierung von Co-Didaktik in pädagogischen bzw. didaktischen Ausbildungen – möchte ich in aller Subjektivität nun kurz erläutern.

### 2.1.1 Präsenzdidaktik ist in der Fachhochschule präsent

Die Häufigkeit von agiler Didaktik in der alltäglichen Lehrpraxis wird auf der Stufe der Fachhochschule durch verschiedene Trends verstärkt. Gerade in Fachhochschulen gibt es relativ viele Projektmodule, die dementsprechend mindestens teilweise prozessorientiert sind. Das gilt in sehr hohem Maß für Fachhochschulstudiengänge im Bereich Kunst, konkret Design, Musik, Film usw. Es gilt auch für Architektur, teilweise auch für technische

und alle anderen Studiengänge. In Projektmodulen (prinzipiell auch in Labor-Veranstaltungen) ist die Rolle der Dozierenden stärker beratend, was einen Lehrstil impliziert, der weniger an Planung und mehr an den Erfordernissen der Situation orientiert ist. Praxisorientierung bringt Projektorientierung als Notwendigkeit mit sich. Praktische Kompetenzen kann man sich nur aneignen, indem man übt, ausprobiert, handelt. Auf solches versuchsweises Handeln wiederum kann man als Dozentin, als Dozent nicht gemäß einem im Voraus festgelegten Plan reagieren, sondern man wird in der Situation wahrnehmen, was bereits klappt und wo man aus dem Moment heraus Hilfestellungen bzw. Anregungen bieten wird.

Je näher Lehrpersonen an reformpädagogischen Konzepten handeln, je erfahrener sie selbst und je praxisorientierter ihre Module sind, desto stärker werden Elemente agiler Didaktik in ihrem Lehren auftreten.

Da Praxisorientierung und Studierendenzentrierung als die beiden Megatrends in der Hochschuldidaktik – zumindest in der Theorie – gelten können, wäre also eher eine Zunahme von agiler Didaktik zu erwarten.

Zugleich findet allerdings eine Verschulung und Vereinheitlichung von Hochschulbildung statt, die zur Massenveranstaltung wird: »Bildung vom Fließband« (Arn/Jenny 2014). Der Trend zur Bürokratisierung hat das gesamte Bildungssystem fest im Griff. In der Schweiz läuft der Versuch einer Harmonisierung der Volksschule mittels über 5000 ausformulierten Detailzielen. Der Lehrplan umfasst über 500 Seiten (Pichard 2014, 19). Analog kopieren Fachhochschulen Managementsysteme aus der Schraubenproduktion: Qualitätssicherung, Risikomanagement, Prozessmanagement, Rekursicherheit, Vierjahresstrategie – alles top down beschlossen. Glasl und Lievegoed (2011) erklären dieses Kontrollbedürfnis der Führung in ihrem Phasenmodell: Auf die Pionierphase folgt die Differenzierungsphase, die von einem Misstrauen der Führung – die fürchtet, den Überblick über die Differenzierung zu verlieren – gegenüber den Mitarbeitenden geprägt ist. Auf diese Phase müsste dann die »Integrationsphase« folgen, die von einem gegenseitigen Grundvertrauen lebt und relativ wenig Kontrolle braucht.

Agile Didaktik lebt von Eigenaktivität der Lernenden und der Offenheit für die Situation. Vertrauen und gemeinsame Lernrichtung durch gegenseitige gute Wahrnehmung und gute Kommunikation stehen im Zentrum, während Kontrolle und Fremdsteuerung als hinderlich eingeschätzt werden. Damit steht individuell und situativ gesteuerte Didaktik quer zur aktuellen »Differenzierungsphase« mit ihren Kontroll- und Bürokratiemechanismen, passt und hilft hingegen außerordentlich zur »Integrationsphase«, die hoffentlich bald kommt.

Apropos »hoffentlich«: Leider gibt es wenig Anreiz für diesen Phasenwechsel. Da das Bildungssystem im Wesentlichen ein Monopolbetrieb ist, gibt es keine finanziellen Anreize, die teuren, durch Fremdkontrolle verur-

sachten Motivationseinbußen sowie die ebenso kostspielige Überadministration zu minimieren.

### **2.1.2 Didaktische und pädagogische Ausbildungen scheinen bisher wenig zu Agilität in der Didaktik beizutragen**

Da ich regelmäßig Seminare für angehende Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über Disziplin und Strafe leite, kann ich all diese ausgebildeten Volksschullehrpersonen regelmäßig fragen, was sie an Konzepten aus ihrer pädagogischen Ausbildung mitgenommen haben, welche ihnen im Umgang mit Disziplinproblemen (vgl. unten ab Seite 173) helfen. Sie sagen mir, sie hätten wenig bis nichts im Rucksack. Manche haben die Methode der gewaltfreien Kommunikation kennengelernt – ob das wirklich Teil des Curriculums war oder eher eine freiwillige Weiterbildung, wäre noch zu klären. Fragt man weiter nach, so stellt sich heraus, dass, wenn überhaupt, darüber gesprochen wurde, wie man Überraschungen vermeidet, nicht darüber, wie man mit ihnen umgeht. Disziplin und Strafe wäre ein Kontext gewesen, in dem man hätte erwarten können, dass in Ausbildungen für Volksschullehrpersonen Ungeplantes zum Thema hätte werden können – ja, hätte werden müssen –, doch dem scheint nicht so zu sein. Ebenso wenig scheint in der Ausbildung von Volksschullehrpersonen das Einholen von Feedback bei den Lernenden (vgl. unten ab Seite 206) ein Thema zu sein, jedenfalls so weit ich das in Erfahrung bringen konnte.

Ein guter Maßstab für die Frage, wie viel bzw. wie wenig agile Didaktik in pädagogischen bzw. didaktischen Aus- oder Weiterbildungen vorkommt, scheint mir weiter die Gestaltung und vor allem die Bewertung der oben bereits erwähnten Prüfungslektionen zu sein. Selbstredend ist es sinnvoll, als Teil des Abschlusses einer solchen Aus- oder Weiterbildung die eigene Lehrkompetenz praktisch unter Beweis zu stellen, indem man unterrichtet. Dazu im Voraus eine Vorbereitung zu verlangen, mag man noch akzeptieren. Nur: Wer sich auf echte Kommunikation vorbereitet, würde schon in der Vorbereitung mehrere Varianten möglicher Abläufe vorsehen – und dann letztlich vielleicht nochmals etwas anderes machen. Wer dann in einer Nachbesprechung einer solchen Prüfungslektion noch darüber reden kann, warum sie bzw. er sich im Moment für welchen weiteren Ablauf entschieden hat – die oder der ist wirklich dabei, lehren zu lernen.

Ähnliches gilt für hochschuldidaktische Weiterbildungen. Auch ich habe meine Kompetenzen in agiler Didaktik nicht in, sondern nach meiner diesbezüglichen Weiterbildung gelernt. Als ich später selbst solche Kurse und Studiengänge leitete, war es mit den Kriterien für die Unterrichtsbesuche, die wir Kursleitenden bei den Teilnehmenden vornahmen, wie bei den erwähnten Prüfungslektionen: Abweichungen vom Plan waren negativ