



Christof Arn

# **Agile Hochschul- didaktik**

2. Auflage

**BELTZ JUVENTA**

Leseprobe aus: Christof Arn, Agile Hochschuldidaktik,  
ISBN 978-3-7799-3655-8, 2., überarb. Auflage 2017, (c) 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel,  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3655-8>

# 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 Vorschlägen, 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: Wie weit 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 Schlagabtäuschen 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 intensiven 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 Unterstufenzüchterik 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 Bulimiernen, 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.