

Christof Arn¹ & Andrea Frick²

Ein entwicklungsorientierter Studiengang als Blaupause für zukunftsfähige Bildung

Zusammenfassung

Gesellschaftliche Veränderungen erfordern adäquate Weiterentwicklungen der Bildung. Neu aufgekommene Bildungskonzepte wie deeper learning und transformatives Lernen können als *Entwicklungsorientierte Bildung* betrachtet werden. Diese bildet den theoretischen Rahmen für einen Modellstudiengang, der kontinuierlich praxisverzaht ist, qualifizierte Supervision integriert und Inhaltsdarbietung minimiert, zugunsten der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Selbststeuerung der Lernenden. Der vorliegende Beitrag beschreibt den Modellstudiengang, erste Erfahrungen aus einem Feldversuch mit einer kleinen Kohorte angehender Lehrpersonen, Herausforderungen und Potenziale.

Schlüsselwörter

Entwicklungsorientierte Bildung, Persönlichkeitsentwicklung, Bildungsentwicklung, Lehrpersonenausbildung, Weiterbildung

Danksagung

Ein herzlicher Dank geht an Dr. Jean-Paul Munsch, Mitentwickler des Studiengangs, für den wertvollen Austausch.

¹ Corresponding Author; Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) / Hochschule für agile Bildung; christof.arn@zhdk.ch; ORCID: 0000-0003-2835-1534

² Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) / Hochschule für agile Bildung; andrea.frick@zhaw.ch; ORCID: 0000-0001-6190-0895

A development-oriented study program as a blueprint for sustainable education

Abstract

Social change processes call for corresponding developments in education. Emerging educational concepts such as deeper learning and transformative learning can be viewed through the lens of development-oriented education. This provides the theoretical framework for a model study program that is continuously intertwined with practice, incorporates qualified supervision and coaching, and minimizes content presentation, in favor of fostering learners' personal development and self-management. This article presents the program and reports on initial experiences from a field test with a small cohort of prospective teachers, shedding light on both challenges and potential.

Keywords

development-oriented education, personality development, educational development, teacher training, continued education

1 Hintergrund

Wir befinden uns in einer Phase rasanten Wandels: Schnelle technologische Entwicklungen, tiefgreifende gesellschaftliche Umwälzungen (z. B. durch verstärkte Migration, Pluralität, Globalisierung) und akute gesellschaftliche Herausforderungen (militärische Auseinandersetzungen, Rückschläge in der Demokratieentwicklung, Ressourcenendlichkeit) fordern neue, flexible und adaptive Lösungen. Dies stellt auch neue Aufgaben für eine entsprechende Gestaltung von Bildung (Arn et al., in press).

Dabei stellen sich insbesondere zwei Fragen, nämlich *was* Bildung im Rahmen dieser Aufgabe inhaltlich beitragen kann, und *wie* sie dies umsetzen will. In diesem Beitrag beschreiben wir ein mögliches *Was* durch Bezugnahme auf das Konzept der Entwicklungsorientierung (Burk & Stalder, 2022; Burk & Stalder, 2023; Arn & Stalder, 2025). Für das *Wie* stellen wir einen Modellstudiengang (Arn et al., 2023, 2024; Donzé, 2023) vor, den wir mit einer kleinen Kohorte in realen Bedingungen im Sinne eines *Proof of Concepts* erprobt haben. Zum Schluss nennen wir einige Herausforderungen für das vorherrschende pädagogische Mindset, Einsatzbereiche, die uns besonders geeignet erscheinen, und einige Fragen, die sich bei einer Skalierung des Modells stellen könnten.

2 Vom Was zum Wie – Bildungsinhalte und Unterrichtsformen

Bildungsinhalte, die in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten für Leben und Arbeiten voraussichtlich bedeutsam sein werden, wurden beispielsweise als *21st-century Skills* (Binkley et al., 2012), *Future Skills* (Ehlers, 2020a) oder *4K-Kompetenzen* (Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration, vgl. Battelle for Kids, 2019) bezeichnet. Eine Analyse von Anforderungsprofilen in über 48 Millionen deutschen Online-Stelleninseraten von 2018 bis 2021 (Noack et. al., 2022) zeigt in eine ähnliche Richtung und nennt interessanterweise als häufigste Anforderungen Einsatzbereitschaft, Teamfähigkeit und Selbständigkeit. Letztere und Vertrauenswürdigkeit sind insbesondere durch vermehrtes Arbeiten im Homeoffice zunehmend gefragt. Dabei passen diese Merkmale wohl mehr in die Kategorie der Tugenden als in die der Kompetenzen (vgl. Reichenbach, 2017). Nun gibt es erstaunlich wenig Diskussion und Forschung dazu, was denn Merkmale wie *Einsatzbereitschaft*, *kritisches Denken* und *Kreativität* ihrem Wesen nach sind. Es häufen sich allerdings die Argumente dafür, dass sie nicht gänzlich in die Kategorie der Kompetenzen passen, sondern eher Persönlichkeitseigenschaften oder Charakterzüge beschreiben oder einschließen (cf. Kirschner & Stoyanov, 2020; Wisniewski & Daumiller, 2025). Das Problem ist dabei nicht rein semantisch. Natürlich könnte man den Kompetenzbegriff so erweitern, dass Persönlichkeitseigenschaften darin Platz hätten (cf. Tiefel & Kondratjuk, 2021). Dabei würde man aber Gefahr laufen, Dinge zu vermischen, die nicht genügend gleich sind, was zu didaktisch-pädagogischen Kurzschlüssen führen könnte. Man könnte dann beispielsweise versuchen, *Kreativität* zu lehren, also ob diese eine Kompetenz wäre, nicht anders als die Fähigkeit, eine Kostenanalyse vorzunehmen.

Persönlichkeitsentwicklungsprozesse benötigen jedoch eine andere Art von Didaktisierung (cf. Arn et al., in press), denn sie können weniger leicht als Kompetenzaufbau von außen erwirkt werden. Sie können aber durchaus gefördert werden, etwa durch eine explizit auf selbstbestimmtes und kollaboratives Lernen ausgerichtete Gestaltung von Bildung (vgl. Billington, 1988), oder durch bestimmte Formen von

Reflexion (Torbert & Fisher, 1992). Damit kommen wir zur *Wie*-Frage. Antworten darauf finden sich in didaktischen Ansätzen wie etwa *Deeper Learning* (Sliwka & Klopsch, 2022), *New Learning* (Schmitz & Graf, 2020), *Agile Didaktik* (Arn, 2024), *Dialogisches Lernen* (Kaufmann, 2022), *Transformatives Lernen* (Nohl, 2016) oder *Lernendenzentrierung* (Rogers, 1969/1988; Rogers et al. 2013). Alle diese didaktischen Ansätze bzw. Bildungsverständnisse befördern in besonderem Maß Persönlichkeitsentwicklung, bewusst oder implizit. Als theoretischen Bezugsrahmen für den im Folgenden vorgestellten Modellstudiengang gehen wir daher vom Ansatz einer *Entwicklungsorientierten Bildung* (Burk & Stalder, 2022; Burk & Stalder, 2023; Arn & Stalder, 2025) aus, der die genannten Ansätze inkludieren und miteinander verbinden kann, indem Bildung als Beförderung von Entwicklung auf den drei Ebenen „Wissen“, „Kompetenz“ und „Persönlichkeit“ operationalisiert wird (Arn et al., in press).

Die *Wie*-Frage ist für Entwicklungsorientierte Bildung entscheidend, denn Eigenschaften wie Eigenständigkeit (im Denken), Kreativität, oder Offenheit (als Bedingung für gelingende Kommunikation) werden weniger gefördert, indem man sie direkt thematisiert, sondern mehr durch die Art und Weise *wie* man unterrichtet (vgl. Arn, 2025). Dabei sind diejenigen Formen von Bildung besonders erfolgsversprechend, welche die folgenden drei Merkmale aufweisen: (1) sie bieten Anregung – bis hin zu Konfrontationen mit den bisherigen eigenen oder eben neuen, möglichen Denkmustern, Werten und Perspektiven; (2) sie bieten eine Begleitung für genau diese personnahen inneren Prozesse an, indem Lehrende im engen Kontakt mit den Lernenden, Entwicklungsschritte – aber auch Widerstände und Schwierigkeiten – fortlaufend wahrnehmen und darauf *agil* reagieren, im Sinne von didaktischen „moment to moment decisions“ (Hattie 2023, S. 59); (3) sie schaffen Räume – vor allem soziale – in denen sich diese tiefgreifenden Prozesse entfalten und gefördert werden können, in denen aber auch Selbststeuerung stattfinden und gefördert werden kann.

Eine entsprechende individuelle Gestaltung von Lehrveranstaltungen wird durch entsprechende hochschuldidaktische Weiterbildungen aktuell durchaus unterstützt. Wie ganze Studiengänge entwicklungsorientiert angelegt werden können, wurde im Rahmen des hier vorgestellten Modellstudiengangs im Sinne eines „Proof of

Concept“ mit einer kleinen Kohorte angehender Lehrpersonen erprobt. Obwohl das Modell prinzipiell für andere Studiengänge nutzbar ist, wurde ein Studiengang gewählt, der zur Lehrperson ausbildet, da diese ein hohes Interesse an didaktisch (neuen) Ansätzen haben und da sich hier Auswirkungen auf zwei Ebenen zeigen können: einerseits bei der Entwicklung der Studierenden zur Lehrperson, und andererseits bei der Anwendung entsprechender Ansätze in ihrer eigenen Lehrtätigkeit.

Dabei wurde nicht nur die inhaltliche Zukunftsfähigkeit, sondern auch die hochschulökonomische Tauglichkeit mitgedacht. Denn betriebswirtschaftliches Denken wird verschärft ins Bildungssystem getragen – manchmal zudem verfälschend vereinfacht. Namentlich der Begriff der *Kunden*, der für eine ökonomische Sicht essenziell ist, ist hier irreführend: Diejenigen, welche die Leistung beziehen sind nicht diejenigen, welche sie bezahlen, von der Weiterbildung einmal abgesehen. Außerdem ist Lernen selbst eine Leistung, die man nicht beziehen kann, sondern immer selbst erbringen muss. Insofern sind (Hoch- bzw. Fach-)Schulen eher einem Fitnessstudio vergleichbar: *Kaufen* kann man sich nur die Umgebung, wirken muss man selbst, wenn man Wirkung will.

Zudem ist in einer digitalisierten, offenen Wissensgesellschaft der Verkauf von Wissen kein nachhaltiges Businessmodell mehr. Abschlüsse verlieren auch ökonomisch an Wert, wenn diese den Erwerb von Wissen belegen, das sich auch leicht nachschlagen ließe. Vorausschauende Bildungsinstitutionen könnten also vermehrt auf die Förderung von zukunftsfähigen Fähigkeiten – oder eben Eigenschaften – setzen. Der hier vorgestellte Modellstudiengang versucht dies in der Gestaltung der Modulabschlüsse zu berücksichtigen, was diese auch resistenter macht gegenüber Verzerrungen durch sogenannte „Künstliche Intelligenz“.

3 Was und Wie konkret – ein Studiengangsmodell

Volksschul-Lehrer:in wird man in der Schweiz typischerweise über einen Bachelorstudiengang ausgehend von einer gymnasialen Hochschulreife. Auch der hier vorgestellte Studiengang der *Hochschule für agile Bildung* (HfaB) ist als Bachelorstudiengang konzipiert und orientiert dessen Gestaltung an den geltenden Vorgaben, ohne allerdings die Akkreditierungs- und Anerkennungsprozesse formal durchlaufen zu haben. Der Modellstudiengang basiert auf 4 Kernelementen: Praxisverzahnung, Campustage, Personal Coach und kollaborative Module.

3.1 Praxisverzahnung: berufsbegleitendes Studium mit studienbegleitender Anstellung

Die enge Praxisverzahnung zeigt sich darin, dass die Studierenden der HfaB von Anfang bis Ende des Studiums in einer Teilzeitanstellung von 40 bis 60 % im Schulbetrieb aktiv sind: anfangs definiert als Praktikum, weitergeführt typischerweise bei demselben Arbeitgeber in Form einer (Klassen- bzw. Schul-) Assistenz, später im Status einer „Lehrperson ohne Abschluss“. Diese kontinuierlich zunehmende Einbindung und Verantwortung mindert die typische Überforderung bei Berufseinstieg und wirkt einem frühzeitigen Berufsausstieg entgegen. Die Schulleitungen bestimmen jeweils eine Lehrperson als schulhausinterne Ansprechperson, die den Lernprozess unterstützt und als institutionelle Brücke zwischen Schulhaus und HfaB fungiert. Damit wird ein sozialer Unterstützungsraum (siehe Merkmal 3 oben; vgl. Billington, 1988) geschaffen und zugleich ein intensiver Anregungsraum (siehe Merkmal 1).

Die Erfahrung aus der Pilotdurchführung hat gezeigt, dass die Studierenden ab dem fünften Semester bereits vollständig ins Lehrpersonenteam aufgenommen waren, und sogar als Ansprechpersonen für Unterrichtsprobleme aufgesucht wurden. Die Studierenden regten eine offene Atmosphäre mit einer lernenden Haltung im Team

an und wurden zum Kristallisationspunkt informeller kollegialer Unterrichtsreflexion.

Ob durch das parallele Engagement in der Praxis Theorielernen substanziell konkurrenziert wird, ist eine komplexe Frage, die zu evaluieren interessant wäre. Die intensivere Auseinandersetzung mit der Praxis könnte zu einer stärkeren Integration von Theoriewissen führen, sodass mittel- oder längerfristig auch mehr praxisrelevantes Wissen erhalten bleibt.

3.2 Präsenz: Campustage

Das Modell sieht einen Block von drei Präsenztagen pro Monat vor. Dieser beginnt typischerweise mit einer Frage in der Art von: „Wie geht es Euch?“ oder „Was beschäftigt Euch?“ und mündet in eine Sammlung von Themen. Oft bringen die Studierenden Problemstellungen aus ihrer Praxis ein. Beispiele für solche Themen sind: Wie kann ich mich wirksam auf Unterricht vorbereiten? Wie gehe ich vor, wenn ich bei einer bestimmten Schülerin einen besonderen Förderungsbedarf wahrnehme? Wie gehe ich mit unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten um? Was kann ich tun, wenn meine eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht anders sind als diejenigen anderer Lehrpersonen an meiner Schule oder der Schulleitung?

Nach der Sammlung von Themen wird gemeinsam geplant, in welcher Reihenfolge diese bearbeitet werden sollen. Manche Themen können für den Moment geklärt werden, aus anderen folgt eine Recherche-, Konzipierungs- oder Praxisaktivität für die Studierenden und die Thematik wird an den nächsten Campustagen wieder aufgenommen. So erleben die Studierenden selbst in ihrem Studium eine Methode für entwicklungsorientiert-agil-lernendenzentrierten Unterricht und lernen am Modell.

Illustrativ für die Verzahnung von Theorie und Handeln ist etwa die letztgenannte Fragestellung oben, die folgendermaßen präzisiert werden kann: Mit welchen Theoriebezügen kann ich meine eigene Vorstellung von gutem Unterricht fachlich stabil begründen – und wie kann ich mich wertschätzend, lern- und ergebnisoffen auf die pädagogischen Vorstellungen meiner Kolleg:innen einlassen?

Diese Frage hat einen fachlichen Anteil – Theoriebezüge – und einen Persönlichkeitsentwicklungsanteil, denn *Offenheit*, hier gegenüber Kolleg:innen, ist ein Persönlichkeitszug, der durch persönliche Reifung entfaltet werden kann (Glück, 2016). In dieser Art können in der Praxis aufgetauchte Fragestellungen an den Campustagen analysiert und theoretisch angereichert werden. Die fachlichen Ergebnisse und inneren Prozesse, die damit bei den Studierenden entstehen, bilden die neue Basis für die Weiterarbeit in der Praxis. So haben die Campustage auch den Aspekt einer Supervision, laden zur Perspektivenübernahmen und Selbstreflexionen ein, und fördern damit und durch unterstützte, erfolgreiche Beschäftigung mit Aufgaben (vgl. Trapp et al., 2019; Ziegler et al. 2018) Offenheit.

Diese Campustage als sozialer Unterstützungsraum (Merkmal 3, s. o.) werden von den Studierenden stark mitgestaltet und sie übernehmen zunehmend selbst auch eine Unterstützungsrolle für andere.

3.3 Entwicklungsbegleitung: Personal Coach

Die Rolle des/der *Personal Coach* ist von besonderer Bedeutung für die Entwicklungsorientierung. Allen Studierenden steht jeweils eine Person in dieser Funktion zur Seite. Eine vertiefte, anerkannte Beratungsausbildung und mindestens fünf Jahre Berufserfahrung als Berater:in qualifiziert für diese Funktion. Denn in dieser Beratungsbeziehung können Themen aus der Praxis im Schulhaus ebenso besprochen werden wie persönliche Fragestellungen und solche zur Selbstorganisation im Studium.

Sowohl die Praxis als auch die Selbstorganisation des Studiums bringt die Studierenden hin und wieder in Situationen, die sie mit ihren bestehenden Handlungsmustern nicht erfolgreich bewältigen können – eine mögliche Definition von Überforderung. Genau das bietet allerdings auch Gelegenheiten, erweiterte oder neue Bewältigungs- und Handlungsmuster aufzubauen. Die Personal Coaches sind qualifiziert, diesen Entwicklungsprozess zu begleiten (Merkmal 2). So hilft das Studium auch, generell den Umgang mit Überforderung zu trainieren – eine Fähigkeit, die in der heutigen Zeit allgemein und im Lehrberuf speziell von wachsender Bedeutung ist.

3.4 Inhaltsstruktur: kollaborative Module

Der Studiengang gliedert sich in 21 Module, die mehrheitlich nach den Fächerbereichen des Lehrplans geordnet sind und jeweils 5 bis 20 ECTS umfassen. Jedes Modul wird von einem Tandem geleitet, typischerweise bestehend aus einer in der Theorie und einer in der Praxis beheimateten Person; im Modul Mathematik z. B. aus einem Mathematiker und einer mathematikdidaktisch spezialisierten Lehrperson.

Am *Modulstarttag* hat die Modulleitung einen Tag Zeit, mit den Studierenden die Modulziele zu klären. Diese tatsächlich zu verstehen, gelingt am besten, wenn man punktuell direkt ins Thema eintaucht. Diese Ziele sind in begrenztem Maße verhandelbar, denn die Studierenden haben ja zunehmend eigene Praxiserfahrung und können und sollen auch mitdenken, welche Inhalte eines solchen Moduls wichtig und sinnvoll sind, um eine gute Lehrperson zu werden. Dieser sanfte Aushandlungsprozess bewirkt, dass sich die Studierenden diese Ziele inhaltlich zu eigen machen und sie nicht als fremden Auftrag wahrnehmen. Sie werden am Ende des Modulstarttags verbindlich verschriftet und bilden zusammen mit den Herausforderungen der Praxis die vorgegebene, große Gesamtaufgabe, der sich die Studierenden in diesem Studiengang stellen.

Daraufhin entwickeln die Studierenden selbst Strategien zur Zielerreichung, wobei sie verschiedenste Ressourcen nutzen: gezielte Hospitationen bei anderen Lehrpersonen im Schulhaus, institutionelle Weiterbildungsangebote, Literatur und Materialien im Internet, oder auch Lernressourcen, die ihnen die Modulleitenden vorschlagen. Sie suchen Input und Rückmeldungen von Modulleitenden oder kollaborieren unter den Studierenden. So entsteht ein zunehmend selbstgesteuerter Lernprozess, der auch über das Studium hinaus weitergehen kann.

Zu keinem der 21 Module gibt es eine vorgefertigte Prüfung. Sobald Studierende den Eindruck haben, die Ziele erreicht zu haben, überlegen sie, wie sie dies der Modulleitung zeigen können. Sie können z. B. Modulleitende in ihren Unterricht einladen, oder Audio-/Videofiles erstellen. Teilweise haben Studierende auch ihre ganz eigene Form von Portfolio (ohne es so zu nennen) entwickelt, indem sie unterschiedliche Medien auf einer selbstgewählten digitalen Plattform ordneten. Der

entscheidende Unterschied besteht darin, dass die Studierenden nicht ein Portfolio machen, weil sie das sollen, sondern eine eigene Prüfungsform gestalten und dabei reflektieren. Ihre Ergebnisse werden z. B. in einem Kolloquium abschließend besprochen, wobei letztlich die Modulleitenden entscheiden, ob sie sehen können, dass alle Ziele erreicht sind, oder ob sie noch weitere Einblicke brauchen. Als Nebeneffekt reflektieren die Studierenden auf eine natürliche und involvierte Weise, welche Leistungsnachweise wofür geeignet sind – inklusive ihrer Vor- und Nachteile.

Als Messlatte für die Zielerreichung wurde folgende Frage etabliert: Wenn die betreffende Studentin sich auf eine Stelle als Lehrperson bewerben und die Modulleitenden als Referenz angegeben würde, könnten diese dann auf solider Basis überzeugt erklären, dass und warum mit einem guten bis sehr guten Unterricht zu rechnen ist? Diese Prüfungsform – welche man treffender als Fähigkeits- und Entwicklungsnachweis bezeichnen könnte – ist zugleich strikt und valide: strikt, da alle Ziele geprüft werden; valide im Rahmen einer Berufsausbildung, weil an die Berufstätigkeit gebunden.

Die konsequente und strikt gerahmte Einforderung von Selbststeuerung ist eine starke Konfrontation (Merkmal 1) mit den eigenen Möglichkeiten des Umgangs mit sich selbst. Nach Schulz von Thun (2013, S. 46: „ $A+K=E$ “) wird „Entwicklung“ befördert durch inhaltliche „Konfrontation“ in Kombination mit ausgeprägter persönlicher „Akzeptanz“ (zwischenmenschliche Verbundenheit). Ein zuverlässiger Raum der Akzeptanz entsteht in diesem Studiengang durch die sorgfältige Begleitung (Campustage, Personal Coach).

In der Erprobung dieses Studiengangs berichteten die Studierenden hohe Anforderungen an ihre Selbststeuerung und das Umdenken in eine eigenverantwortliche Haltung, einen großen Persönlichkeitsentwicklungsgewinn und intensive inhaltliche Lernprozesse (Arn et al., 2023). Alle waren und blieben stabil im Schuldienst integriert. Auch Modul- und Studiengangsleitende lernten von den Lernenden, machten dieses Mitlernen transparent und steigerten damit die Lernintensität und -tiefe für alle Beteiligten.

4 Herausforderungen für das pädagogische Mindset

Diese Art Studiengang fordert bestehende innere Bilder von Bildung an zwei Stellen besonders heraus: in Hinsicht auf Theorie-Praxis-Verhältnis und auf das Verhältnis von Unterrichtsplanung zu Prozessoffenheit.

Nach dem Prinzip „Theorie vor Praxis“ beginnen viele Ausbildungsformate an pädagogischen Hochschulen – selbst für Quereinsteigende – typischerweise mit einem Theoriejahr. Forschung und Theorien über das Verhältnis von Theorie und Praxis legen allerdings etwas anderes nahe: Theorielern- und Theorieprüfungssituationen sind relativ weit entfernt von beruflichen Handlungssituationen (cf. Zaragoza et al., 2021). Wirkungen von ersteren auf letztere wären daher sogenannter *weiter Transfer*, welcher sich allerdings selten einstellt (Schmid, 2006). Was hingegen hilft, ist Reflexion, die zugleich das eigene Handeln und entsprechende Theorie bedenkt, denn „die Wirklichkeit des Handelns (die Praxis) ist immer komplexer, als es die Möglichkeiten der Handlung (die Theorie) sind“ (Herzog, 1995, S. 256).

Im vorgestellten Studiengangsmodell überwiegen im parallelen Praxiseinsatz anfangs Beobachtungsaufträge, gekoppelt mit einem ersten, gleichnamigen Modul. Genau hinzuschauen und wertvolle Information über soziale und Lernprozesse im Klassenzimmer zu sammeln, bildet ein elementares, komplementäres Gegengewicht zur Selbstreflexion. Bald übernehmen die Studierenden kleinere Aufgaben, gut begleitet von der Klassenlehrperson. Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden nach zwei Jahren Ausbildung erfolgreich Klassenführung übernahmen und einen eigenständigen, entwicklungsorientierten und lernendenzentrierten Unterrichtsstil entwickelten.

Die zweite Herausforderung für das aktuelle pädagogische Mindset, die dieser Studiengang bietet, ist sein weitestgehender Verzicht auf ablaufgeplante Lehre bzw. Inhaltsdarbietung. Schon vor über 50 Jahren stellte Zahorik (1970) die Wirksamkeit detaillierter Unterrichtsplanung infrage. Er zeigte in einer experimentellen Studie, dass selbst einfache Lektionsplanung die Sensitivität der Lehrperson gegenüber den

Lernenden schmälert, und diese Wortmeldungen weniger aufnimmt und ausführt als in spontanem, ungeplantem Unterricht. Als Erklärung führte Zahorik an, dass die Planung das Denken der Lehrperson starr macht, wodurch Abweichungen als den geradlinigen Unterricht störend empfunden werden. Dabei könnten gerade diese unplanmäßigen Exkurse lernförderlich sein, und scheinbare Umwege sich als Abkürzungen erweisen. Kontinuierlicher, echter Kontakt der Lehrperson zu den Lernenden und Bereitschaft, auf ihre Bedürfnisse im Moment einzutreten, scheint jedenfalls deutlich lernförderlich zu sein (z. B. Kunze-Pletat, 2019; Reichmuth, 2017; Venini, 2023).

5 Potenziale und Limitationen

Manche Studierende sind gut aufgehoben in traditionellen Formen. Andere würden eine Ausbildung zur Lehrperson beginnen, wenn sie es in der hier vorgestellten Form tun könnten. Dieses Modell könnte also hinsichtlich des Fachpersonenmangels eine zusätzliche Zielgruppe ansprechen und den Verbleib im Beruf wahrscheinlicher machen.

Die Studierenden haben von Anfang an ein Einkommen, welches sich sukzessive demjenigen einer teilzeitangestellten Fachperson angleicht. Damit wird eine solche Ausbildung auch für Menschen, die auf ein Einkommen angewiesen sind, zu einer echten Option. Betriebswirtschaftlich interessant wird das Modell dank schlanker Anforderungen an physische und digitale Infrastruktur sowie reduzierter Darbietung von Inhalt. Die Stundenplangestaltung entfällt fast ganz, und auch die Prüfungsordnung fällt kurz aus.

Die Glaubwürdigkeit der Abschlüsse für Arbeitgebende ist sichergestellt, zum einen durch die an den praktischen Handlungsfeldern orientierten Zieldefinitionen und zum anderen durch das große Gewicht auf einem validen Beleg für deren Erreichung. Quereinsteigenden können sich nach der Zielklärung (Modulstarttag) direkt an den Nachweis ihres bereits vorhandenen Lernstandes und informell erworbener Kompetenzen machen.

Einige Elemente dieser Blaupause finden sich auch in bestehenden agilen oder lernendenzentrierten Ansätzen. Die Pointe liegt jedoch im Zusammenspiel aller vier oben genannten Kernelemente. Damit geht das Lernen wirklich in die Hände der Studierenden über, und das innere Bild von Bildung wandelt sich.

Aufgrund der gemachten Erfahrungen wäre eine Ausweitung auf einen Studiengang oder ein Weiterbildungsformat mit ca. 20 Teilnehmenden vielversprechend. Damit könnte der finanzielle Bedarf und die Qualität der Ausbildung eingehender evaluiert werden. Letztere wird auch bei einer Skalierung durch die Beibehaltung der persönlichen Betreuung durch je einen Coach und eine Unterteilung der Studierenden in kleinere Arbeitsgruppen gewährleistet. Dabei wären allenfalls verschiedene Anpassungen des Modells zu erproben, etwa eine weitere Stärkung der Rekursstabilität der Leistungsnachweise. Prüfungsprozesse, die in kreativen Fächern wie z. B. Musik schon länger erfolgreich Anwendung finden (z. B. Einsatz von Jurys), könnten als Inspiration dafür dienen. Geschickte Adaptationen für Anwendungen in anderen Studiengängen, von sozialen bis zu naturwissenschaftlichen Fächern, oder auch in der Weiterbildung, sind in einem nächsten Schritt gefragt – das Modell steht zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

Arn, C. (2025). Immersion, didaktisches Dreieck, Agilität – Modellierungen für lernendenzentriert-entwicklungsorientiert-agile Bildung. *Impact Free*, 64, 1–32.

https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2025/06/Impact_Free_64.pdf

Arn, C. (2024). *Agile Hochschuldidaktik* (4. Aufl.). Beltz-Juventa.

Arn, C., Munsch, J.-P., Frick, A. (2024). Reflektierte Lehrpraxis. *Pädagogik*, 4, 58–59.

<https://doi.org/10.3262/PAED2408006>

Arn, C., Munsch, J.-P., & Kaufmann, C. (2023). Einen ganzen Studiengang entwicklungsorientiert konzipieren und umsetzen – Bauelemente und Erfahrungen. In W. Burk & Ch. Stalder (Hrsg.), *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis* (S. 213–226). Beltz-Juventa.

Arn, C., Frick, A., & Stalder, Ch. (in press). Entwicklungsorientierte Bildung als Katalysator für Persönlichkeitsentwicklung – und umgekehrt. *Application-oriented Higher Education Research*, 2025(4) (Zu diesem chinesischen Artikel besteht ein Preprint zur vorgesehenen deutschsprachigen Publikation: https://hfab.ch/Preprint_Arn_Frick_Stalder_EntwicklungsorientierteBildung_Persoenlichkeitsentwicklung).

Burk, W., & Stalder, C. (Hrsg.). (2022). *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*. Beltz-Juventa.

Burk, W., & Stalder, C. (Hrsg.). (2023). *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis*. Beltz-Juventa.

Battelle for Kids (2019). *Framework for 21st century learning*. Retrieved 2024/07/11 from https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Billington, D. D. (1988). *Ego development and adult education: The effects of intellectual stimulations, motivation, gender, time, and traditoinal versus self-directed learning programs*. Unpublished dissertation, Fielding Institute.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (S. 17–66). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Donzé, R. (2023). *Neuartige Lehrerbildung: verkehrte Welt im Klassenzimmer*. NZZ am Sonntag, Ausgabe vom 26.11.2023. <https://www.nzz.ch/schweiz/neuartige-lehrerbildung-verkehrte-welt-im-klassenzimmer-ld.1782273>

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>

Glück, J. (2016). *Weisheit: Die 5 Prinzipien des gelingenden Lebens*. Penguin.

Hattie, J. (2023). *Visible Learning: the Sequel. A Syntehsis of over 2100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2237484>

Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 253–273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>

Kaufmann, C. (2022). *Dialogisches Lernen im Rechtschreibunterricht*. Dieck.

- Kirschner, P. A., & Stoyanov, S. (2020). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 34(3), 477–517.
<https://doi.org/10.1177/0895904818802086>
- Kunze-Pletat, D. (2019). *Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik. Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24545-0>
- Kuster, H. (2011). Das Elend der Grundlagenvermittlung. *Folio*, 2, 11–11. BCH-FPS Berufsbildung Schweiz. <https://www.bch-fps.ch/wp-content/uploads/2011/08/2011-02-d.pdf>
- Noack, M., Ziegler, M., & Müller, J. (2022). *Kompetenzwandel in Krisenzeiten – Welche Soft Skills jetzt zählen*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kompetenzwandel-in-krisenzeiten-all-1>
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. In U. Sander, B. Zorn & T. Hug (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 157–170). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_9
- Reichenbach, R. (2017). *Ethik der Bildung und Erziehung*. utb.
<https://doi.org/10.36198/9783838548593>
- Reichmuth, A. (2017). *Struktur und prozedurale Produktivität von Lehr-Lern-Gesprächen im Klassenunterricht*. Dissertation, Universität Zürich.
<https://www.zora.uzh.ch/entities/publication/efee5839-ed0f-4e12-8398-f669b7afe4a5>
- Rogers, C. R. (1969/1988). *Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität* (F. Höfer & C. Höfer, Trans.). Fischer.
- Rogers, C. R., Lyon, H., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher. Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203725672>
- Schmid, Ch. (2006). *Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung*. hep.
- Schmitz, B., & Graf, J. (2020). *Agiles Lernen, New Learning, Lernen 4.0: Zukunftsorientiertes Lernen gestalten*. <http://mentus.de/wp-content/uploads/2020/01/Schmitz-Graf2020Agiles-Lernen-New-Learning-Lernen-4.0.pdf>
- Schulz von Thun, F. (2013). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt.

Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Beltz.

Tiefel, S., & Kondratjuk, M. (2021). Vagheit und Tentativität als bildungsrelevante Schlüsselkompetenzen. Reflexionen über die Praxis der Forschungswerkstatt zur qualitativen Forschung auf Basis von Anselm Strauss' Theorie zu sozialer Welten und Arbeitsbogen-Konzept. In A. M. Kunz, G. Mey, J. Raab, & F. Albrecht (Hrsg.), *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation. Prämissen–Praktiken–Perspektiven*, S. 202–219. Beltz Juventa

Torbert, W. R., & Fisher, D. (1992). Autobiographical awareness as a catalyst for managerial and organisational development. *Management Education and Development*, 23, 184–198. <https://doi.org/10.1177/135050769202300>

Venini, J. (2023). *Agilität im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Masterarbeit am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/31438/pdf/Venini_2023_Agilitaet_im_Mathematikunterricht.pdf

Wisniewski, B., & Daumiller, M. (2025). Das 4K-Rätsel – Wie Schule Kompetenzen fördern soll, die keine sind. *Pädagogik*, 1, 42–45. <https://doi.org/10.3262/PAED2501042>

Zahorik, John A. (1970). The effect of planning on teaching. *The Elementary School Journal*, 71, 143–151. <https://doi.org/10.1086/460625>

Zaragoza, A., Seidel, T., & Hiebert, J. (2021). Exploring preservice teachers' abilities to connect professional knowledge with lesson planning and observation. *European Journal of Teacher Education*, 47, 120–139. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1996558>

Trapp, S., Blömeke, S., & Ziegler, M. (2019). The openness-fluid-crystallized-intelligence (OFCI) model and the environmental enrichment hypothesis. *Intelligence*, 73, 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.01.009>

Ziegler, M., Schroeter, T., Lüdtke, O., & Roemer, L. (2018). The Enriching Interplay between Openness and Interest: A Theoretical Elaboration of the OFCI Model and a First Empirical Test. *Journal of Intelligence*, 6 (3), 35. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030035>