

Was Entwicklungsorientierte Bildung ist

Christof Arn, Christian Stalder (2023) (Preprint)

Dies ist ein Vorabdruck des folgenden Beitrags: Arn, Christof & Stalder, Christian (2025). Was Entwicklungsorientierte Bildung ist. Zu veröffentlichen in: Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung 2023. Herausgegeben von Jingmin Cai, Hendrik Lackner und Qidong Wang. 2025. Vervielfältigt mit Genehmigung von Imprint Springer VS. Die finale authentifizierte Version ist ab 2025 verfügbar.

Veröffentlichung Teil 1 (Charakteristika 1-6)

Arn, Ch., Stalder, Ch. (2023): Was Entwicklungsorientierte Bildung ist. Teil 1: Einführung. In: AOHER Application-oriented Higher Education Research Nr. 3/2023. Ed. by Hefei University Anhui China. ISSN 2096-2045.

Veröffentlichung Teil 2 (Charakteristika 6-13)

Arn, Ch., Stalder, Ch. (2023): Was Entwicklungsorientierte Bildung ist. Teil 2: Schlussfolgerung. In: AOHER Application-oriented Higher Education Research Nr. 2/2023. Ed. by Hefei University Anhui China. ISSN 2096-2045.

Christof Arn | Cresta 6 | CH-7412 Scharans | +41 (0)78 600 50 37 | christof.arn@agiledidaktik.ch | agiledidaktik.ch

Christian Stalder | Falknisstrasse 3 | CH-7205 Zizers | +41(0)78 797 20 82 | christian.stalder@wortwerkbank.ch | wortwerkbank.ch

Abstract

In this paper we outline a profound change in the field of »learning«. Analogous to the way in which the paradigm of competence orientation began to replace and absorb that of knowledge orientation in the 1990s, a transition from competence orientation to development orientation is currently emerging. Thirteen characteristics of this unfolding paradigm are listed, explained and discussed. The proposed change toward a development-oriented learning has great potential in tackling current problems within education and may prove helpful in further development of didactics and pedagogy, in schools and universities, and, finally, in the future roles of both teachers and learners.

Keywords: developmental education, person-centred education, educational paradigm, paradigm shift, learner-centredness

Wir umreißen in diesem Beitrag einen tiefgreifenden Wandel rund um das Thema »lernen«. Analog dazu, wie in den 1990-Jahren das Paradigma der Kompetenzorientierung begonnen hat, dasjenige der Wissensorientierung abzulösen und in sich aufzunehmen, zeichnet sich gegenwärtig ein Übergang von der Kompetenzorientierung zur Entwicklungsorientierung ab. 13 Charakteristika dieses sich zunehmend entfaltenden Paradigmas werden aufgelistet und erläutert. Das sich ergebende Paradigma hat großes Potenzial für unseren gemeinsamen Umgang mit den Problemstellungen der Gegenwart und hilft uns als emergentes Muster, um Didaktik und Pädagogik, Schulen und Hochschulen und Rollen von Lehrenden und Lernenden weiterzuentwickeln.

Schlagworte: Entwicklungsorientierte Bildung, personnahe Bildung, Bildungsparadigma, Paradigmenwechsel, Lernendenzentrierung

Ausgangslage

Bildung entwicklungsorientiert zu gestalten findet Zuspruch, passt intuitiv zur Gegenwart. Je fundierter Menschen sich als Menschen entwickeln, desto besser können sie mit dem intensiven aktuellen Wandel umgehen und ihn sogar gestalten. Diese Zusammenhänge wurden in zwei Sammelbänden zu Entwicklungsorientierter Bildung (Burk & Stalder, 2022; Burk & Stalder, 2023) vertieft. Was aber macht Entwicklungsorientierte Bildung aus, was kennzeichnet sie? Auch dazu, also zur Definitionsfrage, wurde dort geschrieben. Wir konkretisieren hier, was »Entwicklungsorientierte Bildung« meint, indem wir 13 Charakteristika erläutern.

Ausgangspunkt dafür ist eine bestimmte Sicht auf laufende Veränderungen im Bildungsverständnis, also hinsichtlich der Frage, was wir mit Bildung überhaupt meinen. In dieser Sicht lassen sich die Veränderungen als zwei aufeinander folgende Paradigmenwechsel rekonstruieren: Das Paradigma der Kompetenzorientierung hat in den 1990er-Jahren dasjenige der Wissensorientierung abgelöst, es in sich aufgenommen und in einen neuen Rahmen gesetzt (vgl. Jurgovsky, 2011). Unter dem Begriff »Entwicklungsorientierte Bildung« wird ein neuerlicher Paradigmenwechsel beschrieben: Demnach hat Entwicklungsorientierte Bildung gerade begonnen, Kompetenzorientierung abzulösen, indem Kompetenz als Teil von Entwicklung gesehen wird (vgl. Arn & Munsch, 2022).

Ein Beispiel für diese zwei aufeinanderfolgenden Paradigmenwechsel: Im Übergang zur Kompetenzorientierung wurde klar, dass Wissen über Rechtschreibung nicht Selbstzweck, nicht Sinn der Bildung ist. Sinn der Bildung, so die neue »Erzählung« (Postman, 1997) seien Kompetenzen, wie sie in typischen Situationen speziell im Berufsleben gefragt sind – also beispielsweise die Fähigkeit, Protokolle zu verfassen oder Korrespondenz zu führen. Aktuell wird (wieder) deutlich, dass auch das noch nicht der letzte Selbstzweck von Bildung ist, sondern dass dieser in der Entwicklung des Menschen als Menschen liegt. Texte zu verfassen wird eine Übung, die neben anderen Aktivitäten hilft, sich selbst und die eigene Weltsicht besser, bisweilen auch neu zu verstehen und auszudrücken, Austausch mit anderen Menschen als Seinsweise zu gestalten und darin etwa auch Werte wie Mut und Bescheidenheit oder Klarheit und Diplomatie zu entfalten, die sehr tiefe und grundlegende Schichten der eigenen Person erfassen. Vieles spricht dafür, dass gerade heute, aber vielleicht auch schon immer, diese grundlegenden Schichten der Entwicklung als Mensch zentral sind, auch für die Tätigkeiten in vielen Berufsfeldern. Ob etwa Kommunikationen gelingen, hängt wohl mehr davon ab, wo Menschen in ihrer Entwicklung als Mensch stehen, als davon, welche Kommunikationstechniken sie kennen (vgl. Binder, 2019, S. 179).

Gerne würdigen wir die bisherigen Versuche, den Begriff der »Kompetenz« so weit zu fassen, dass auch Entwicklungsschritte als Mensch noch mitgemeint sein können. Doch möchten wir in diesem Beitrag zeigen, wie viel sich klärt, wenn man »Kompetenz«, wie sie im Bolognasystem oder in Bildungs- und Lehrplänen aktuell verstanden wird, von »Entwicklung« unterscheidet.

Entwicklungsorientierte Bildung wird sinnvollerweise als offenes Konzept beschrieben, das Wissen und Kompetenz selbstverständlich mitdenkt und integriert. Dabei wird bis dato Entwicklungsorientierte Bildung nicht starr definiert: Der Entwicklungsbegriff wird rekursiv verwendet, er soll sich entwickeln können. Unterschiede in teilweise verschieden fokussierenden Definitionen werden als Bereicherung verstanden. Einer der Grundgedanken von Entwicklungsorientierung dabei ist, sich an einem klaren eigenen Sinn zu orientieren, somit den Entwicklungsprozess von Menschen als Menschen zu befördern, die so ihre eigene Freiheit fortlaufend bewusster gestalten (vgl. Stalder, 2022). Entwicklungsorientierte Bildung denkt also Lernschritte mehr von der Entwicklungsbe-

deutung für die Lernenden her, als vom Inhalt her (aber auch). Also mehr lernendenzentrierte (dazu mehr bei Carl Rogers) als standardorientierte Bildung (aber auch) (Arn, 2022).

Es prägen somit drei Bildungsparadigmen die aktuelle Bildungsdebatte:

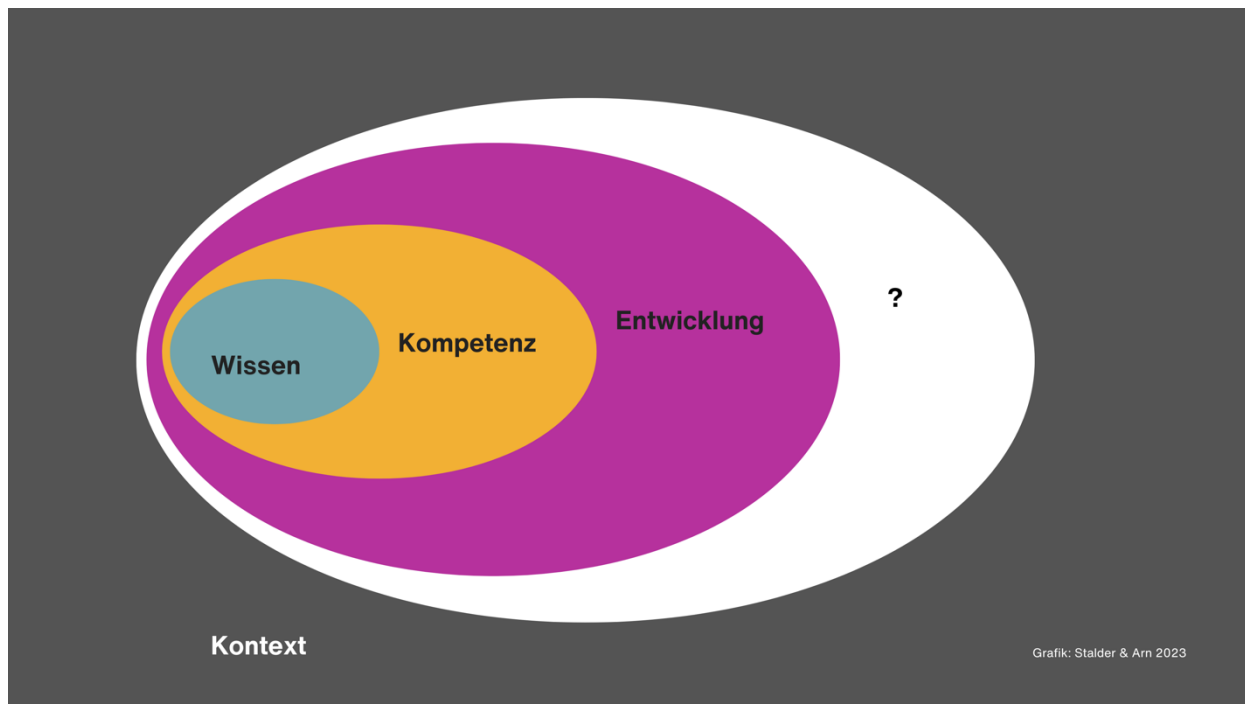


Abbildung: Wissensorientierung – Kompetenzorientierung – Entwicklungsorientierung: drei Stationen in unserem Bildungsverständnis

Dabei gilt für die drei Bildungsparadigmen

- Jedes hat seinen eigenen Wert, seine eigenen Stärken.
- Jedes wird im Paradigmenwechsel neu gerahmt und in seiner Bedeutung verändert gesehen.
- Keines geht im Paradigmenwechsel verloren.
- Keines ist historisch neu.
- Die Kernbegriffe jedes dieser drei Paradigmen – Wissen, Kompetenz und Entwicklung – wurden und werden teilweise unterschiedlich verstanden und bleiben doch griffig genug.
- Auch Paradigmen sind nicht starr, sondern entwickeln sich.
- Jedes hat in bestimmten Zeitphasen und in bestimmten Kontexten besondere Aktualität.

Seit Erscheinen des Buches »Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel« haben wir die Thematik breit diskutiert und systematisch gesammelt, welche Veränderungen bzw. Unterscheidungen dieses Paradigma ausmachen. Dabei sind wir auf folgende Liste gekommen, die wir für den Moment als vollständig einschätzen, auf die Zukunft hin jedoch gerne offenhalten:

Entwicklungsorientierte Bildung ist, wenn ...

13 Charakteristika

1. Kompetenzen am Menschen gemessen werden, mehr, als Menschen an Kompetenzen.
2. Ziele mehr eine Richtung und weniger einen Endpunkt angeben.
3. der Entwicklungsprozess der Lehrperson für das Lernen der Lernenden wichtig ist.
4. wir nicht im Voraus wissen, was es braucht, um bestimmte Entwicklungen voranzubringen.
5. Bildungsprozesse emergent sind.
6. der Vergleich mit sich wichtiger ist als derjenige mit anderen oder mit Standards.
7. Bildungsprozesse personnah sind.
8. schwerlich ein »Workload« angegeben werden kann.
9. wir in Sachen »prüfen« gute Vorgehensweisen noch suchen.
10. es keine Musterlösungen mehr geben kann, höchstens inspirierende Vorbilder für eigene Prozesse.
11. die echte Beziehung unter Lehrenden und Lernenden nicht nur erfreulich, sondern essenziell ist.
12. sich bei den Lernenden ein integrales Gefühl von »weiterkommen als Mensch« einstellt.
13. wenn auch entlernen lernen ist.

Kontext

Grafik: Stalder & Arn 2023

Abbildung: 13 Charakteristika Entwicklungsorientierter Bildung

Wir haben erfahren, dass Entwicklungsorientierung in der Bildung im chinesischsprachigen Fachdiskurs aktuell intensiv diskutiert wird. In diesem Beitrag stellen wir einige Überlegungen aus dem zentraleuropäischen Diskurs (vgl. Strasser & König, 2023) anhand von 13 Charakteristika vor und zeigen auf, wie sich Entwicklungsorientierte Bildung verstehen lässt und was – auch in Abgrenzung zu und in Erweiterung von Wissens- und Kompetenzorientierung – somit konstituierend für Entwicklungsorientierte Bildung sein kann. Was ist »typisch« für Entwicklungsorientierte Bildung, was ist ihr eigen? Dabei werden die Merkmale jeweils einleitend formuliert und mit konkreter Bildungspraxis in Beziehung gesetzt. Wo es uns besonders hilfreich erscheint, werden theoretische Hintergründe ergänzt. Wir versuchen ferner, am Ende des Artikels Anschlüsse an den chinesischsprachigen Fachdiskurs zu finden.

Nun: Entwicklungsorientierte Bildung ist, ...

1. ...wenn Kompetenzen am Menschen gemessen werden, mehr, als Menschen an Kompetenzen.

Das meint: Anstatt Menschen in Kompetenzraster einzupassen, dient das Kompetenzraster als Orientierungsmöglichkeit für individuelle Entwicklungen. Also mehr: »Welche Kompetenz dieses Rasters kann wie welche Bedeutung gewinnen (positiv gewertet sein, gemessen an der jeweiligen Person) für die jeweilige, bestimmte Person?«. Weniger: »Hat oder verfügt die jeweilige, bestimmte Person über eine bestimmte Kompetenz dieses Rasters (und wird also als Mensch daran gewertet bzw. daran gemessen)?«

Für die Bildungsarbeit bedeutet das, Lernende zu begleiten – was durchaus in Gruppen möglich ist – während ihre individuelle Auseinandersetzung mit bestimmten Kompetenzfeldern die eigene Entwicklung voranbringt. Ein Beispiel:

Kontext: Grundbildung »Fachmann Betreuung / Fachfrau Betreuung EFZ« (FaBe)

In der Schweiz gibt es seit 2005 die berufliche Grundbildung »Fachmann Betreuung / Fachfrau Betreuung EFZ« (FaBe) (SBFI, 2020). Fachpersonen Betreuung werden in drei unterschiedlichen Fachrichtungen auf Betreuungsaufgaben in Institutionen unterschiedlichster Ausrichtung (Tagesstätten, Krippen, Wohngruppen etc.) hin ausgebildet.

Thema: »Assistenzformen nach Theunissen«

In diesem Rahmen erarbeiten die Berufslernenden im zweiten Lehrjahr an einer bestimmten Schweizer Berufsfachschule im Rahmen des Fachs »Spezifische Berufskunde« sogenannte »Assistenzformen nach Theunissen«. Dieses Konzept hilft, einer betreuten Person ein höchstmögliches Maß an Selbstbestimmung zu ermöglichen und das Vorgehen fachlich zu begründen (Stalder, 2022a). Themen wie Begleitung und Empowerment werden damit verknüpft, vor allem auch mit einem kritischen Blick auf die eigene Betreuungspraxis und ebenso auf die eigene Persönlichkeit. Weiter geht es darum, Kreativität aufzubauen in der Frage, wo und wie z.B. in der Betreuung von Menschen mit Beeinträchtigung ein höchstmögliches Maß an Selbstbestimmung in bestehenden Strukturen erreicht werden könnte – keine leichte Aufgabe!

Didaktik: Schwerpunkt Eigenaktivität der Lernenden bei klarer thematischer Vorgabe und persönlicher Begleitung

Für dieses Entwicklungsfeld wird die Lernanlage bewusst offen gestaltet: Lernende erarbeiten Wissen in eigenem Tempo, planen Arbeitszeiten selbstständig, nutzen die Lernberatung. Die Präsenzpflcht vor Ort ist aufgehoben, Lernende wählen ihren Arbeits- und Lernort selbst. Sie arbeiten Umsetzungsvarianten aus, erstellen ausgehend von fachlichen Grundlagen Gütekriterien für gute Praxis und holen sich dazu Feedback in Ausbildungsbetrieb, Peergroup und Schule. Diese Gütekriterien werden final in einem Anwendungsbeispiel erprobt, das die Lernenden in einem Screencast vorstellen. Damit entwickeln sie von sich und dem eigenen Stand ausgehend ein adaptiertes Verständnis von Empowerment, auf das hin eigene Schritte zu gehen sich passgenau in die persönliche Entwicklung als Mensch einfügt. Dieses didaktische Vorgehen hat eine Reihe

weiterer Vorteile, wie die ungewöhnlich hohe Motivation und die eindrücklichen finalen Leistungen der Lernenden zeigen.

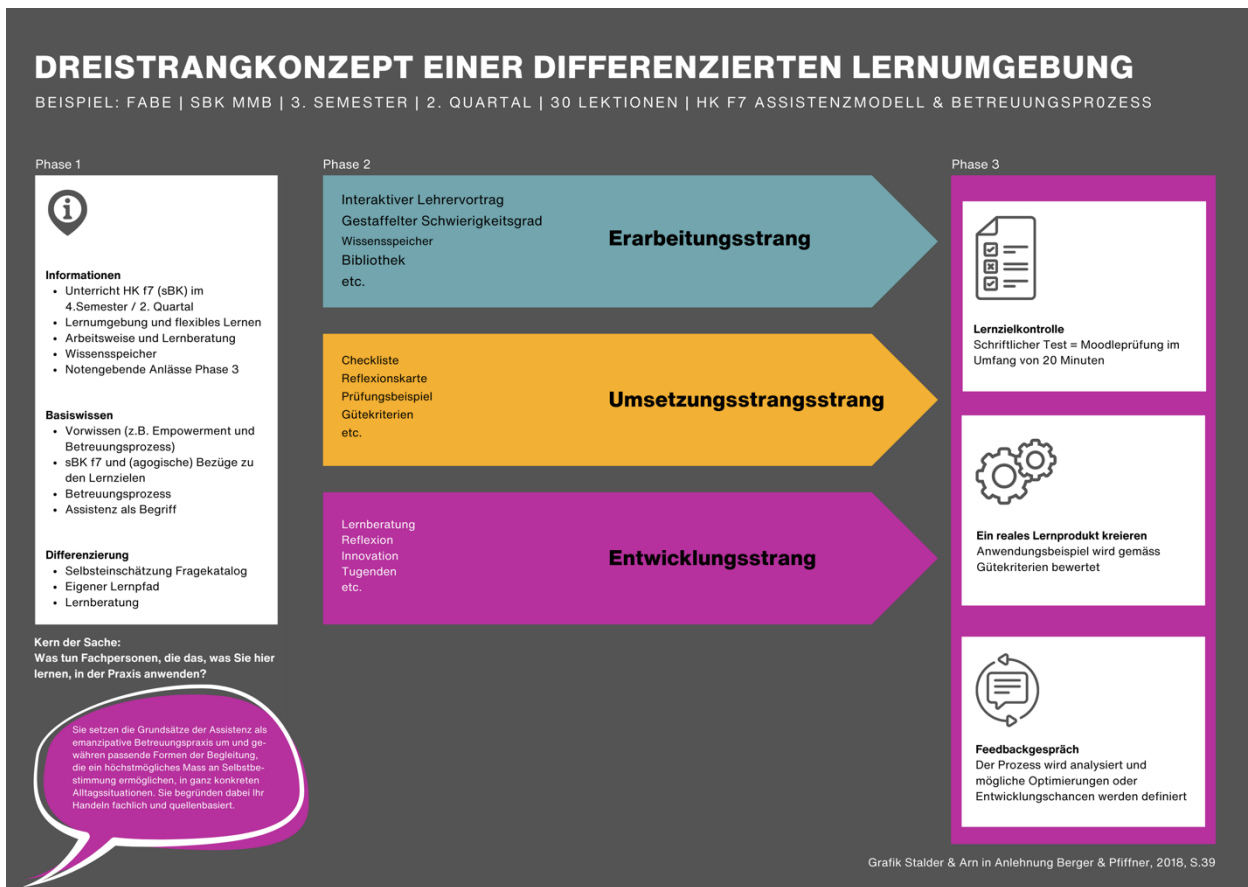


Abb.: Dreistrangkonzzept einer differenzierten Lernumgebung am Beispiel FaBe

Verallgemeinert: Für die konkrete Gestaltung von Bildung ergibt sich daraus, nicht von den Kompetenzstandards aus auf die Lernenden zu schauen, sondern gemeinsam mit den Lernenden von ihnen aus auf diese Kompetenzstandards als adaptierbare Formen zu schauen. Das Lehr- und Lernsetting wird als Raum geeignet gestaltet, um gemeinsam herauszufinden, welche Arten, auf diese Standards zuzugehen, sich mit diesen Kompetenzstandards zu beschäftigen, hier und jetzt für die Lernenden individuell passt; um nicht einfach nur Menschen kompetent, sondern vor allem Kompetenzen menschlich zu machen.

Dazu gehört als Theoriehintergrund

Die bekannten Lernzieltaxonomien nach Bloom (2001), nach Anderson & Krathwohl (2002) oder Greutmann et al. (2021) gehören, so ungern man das vielleicht lesen möchte, eher noch zum wissensorientierten Bildungsparadigma. Sie denken Bildung vom Wissen her. Selbst wenn sie dann zu Taxonomiestufen wie »anwenden« oder »analysieren« kommen, steht immer noch das betreffende Wissen im Zentrum, nicht aber die Problemlösung in der konkreten Praxis. Denn: Es ist definiert, um welches Wissen es geht oder gehen soll und man schaut, welche Anwendungsfälle es für dieses Wissen geben könnte. Ganz anders wäre es, wenn definiert wäre, um welche Situation(en) es geht und man von da her schaut, welches Wissen hilfreich sein könnte – dann erst ist man bei der Kompetenzorientierung angekommen. Beispielhafter Exponent dieser Perspektive ist Kaiser (2019).

Selektioniert man also ausgehend von gegebenem Wissen Anwendungsmöglichkeiten oder Situationen, dienen diese der besseren Durchdringung des Wissens, nicht umgekehrt. Und so bewegt man sich noch innerhalb des Paradigmas der Wissensorientierung, auch wenn man sich dem Paradigma der Kompetenzorientierung schon annähert. Im kompetenzorientierten Paradigma ist man angelangt, wenn man nicht mehr vom Wissen her auf Anwendungsmöglichkeiten bzw. Situationen schaut, sondern wenn man von Situationen her auf Wissen schaut. Im entwicklungsorientierten Paradigma ist man angelangt, wenn man nicht mehr vom Wissen und/oder von Kompetenzen auf die lernenden Menschen schaut (also: »Wie könnte diese Person das lernen?«), sondern von den lernenden Menschen auf zur Debatte stehendes Wissen und/oder zur Debatte stehende Kompetenzen schaut: Was könnte dieses Wissen für diesen Menschen in seiner Situation, für seine nächsten Schritte bedeuten? Bzw.: Wie könnte sich eine zur Debatte stehende Kompetenz oder ein Kompetenzbündel (z.B. konkrete Assistenzformen nach Theunissen) sich in seine aktuelle Entwicklung einfügen?

2. ...wenn Ziele mehr eine Richtung und weniger einen Endpunkt angeben.

Das meint, dass das Wort »Ziel« und das mit diesem Wort verbundene Denken nicht mehr ganz passen. Denn Entwicklung wird durch übliche Arten von Zielsetzungen auch begrenzt, weil ein Endpunkt des Lernens angegeben wird. In entwicklungsorientierten Bildungsanlässen nun bleiben »Ziele mit Zug« (Bardill, 2020) zwar wichtig, allerdings dienen diese eher als Kompass oder Magnet in eine mögliche Richtung und öffnen so ein Lern- oder Entwicklungsfeld. Wie man sich nun in dieses Feld bewegt, wie man darin navigiert, kann gemeinsam geklärt werden: Was bestimmt den Weg? Fachlichkeit? Mainstream oder Normalität? Neugier? Eigene Haltung? Geschichte? Aktuelle Problemstellungen? Erfahrung?

Das bedeutet für die Bildungsarbeit, dass mit Bildungsplänen und Kompetenzrastern zwar gearbeitet werden kann, jedoch umso besser, je mehr sie Energie zu entfachen vermögen dafür, sich auf einen Weg zu machen, und je weniger sie »schließend« Endpunkte markieren. So können sie Orientierung und Hinweise für benötigte Kompetenzen liefern und Motivation für kleine Schritte in einem großen Horizont bieten. Sie geben dann allen Beteiligten Orientierung und helfen, Lehr- und Lernsettings zu gestalten und im Bedarfsfall zu legitimieren. Für die entsprechenden Instanzen bringt das den Auftrag mit sich, Lehrpläne, Curricula, auch Lehrmittel daraufhin zu sichten und so weiterzuentwickeln, dass sie weniger Endpunkte markieren und vermehrt »magnetisch« orientieren.

3. ...wenn der Entwicklungsprozess der Lehrperson für das Lernen der Lernenden wichtig ist.

Das meint: Lehrende sehen sich bewusst und aktiv selbst in einem Prozess. So sind sie Vorbild in Sachen Entwicklungsbereitschaft und -offenheit und prägen dadurch die Entwicklungsbereitschaft der Lernenden. Nicht wo die Lehrperson steht, ist wichtig, sondern dass sie selbst Schritte macht, wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Lernenden aus. Lehrende sehen zwar bewusst den eigenen Erfahrungs- und Wissensvorsprung und stellen diesen in den Dienst der Entwicklung der Lernenden. Sie teilen nun aber vor allem das eigene Nichtwissen und die eigene Entwicklungsbereitschaft mit

den Lernenden. Grundlage hierfür ist nebst anderem eine forschende Haltung, wobei der etwas ungenaue Begriff der »Haltung« durch Tugenden und dazu gehörende Charakterstärken konkretisiert werden kann: Die Tugend »Mut« zeigt sich zum Beispiel als Offenheit für neue, auch »fremde« Gedanken, die Tugend »Bescheidenheit« in Behutsamkeit und Sorgfalt mit den Überlegungen anderer, die Tugend »Menschlichkeit« in einer freundlichen oder altruistischen Geste in der Zusammenarbeit der gemeinsam forschend Lernenden. Dass Tugenden ein allgemein menschliches Thema sind, sich also auf Lehrende und Lernende prinzipiell gleich beziehen, schafft Augenhöhe und damit eine wichtige Grundlage für Beziehung (vgl. Stalder, 2022b)! Dies alles lebt davon und klärt zugleich: Alle Beteiligten sind auf einem Entwicklungsweg und es dient diesem, eigene Prozesse miteinander zu teilen.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das

- Lehrende sind in einem ständigen Kontakt mit ihren eigenen Entwicklungen.
- Lernen auf Augenhöhe wird als gemeinsame Präsenz, also Gegenwärtigkeit im Vollsinn der Bezeichnung »da sein«, gestaltet.
- Entwicklungen – nicht nur von Lernenden, sondern auch von Lehrenden – werden gemeinsam wahrgenommen, benannt, gefördert.
- Prozesse und Lernumgebungen werden daher offen gestaltet in einer Art und Weise, die dazu einlädt, anderen Einblick in eigene Entwicklungsprozesse zu geben.

4. ... wenn wir nicht im Voraus wissen, was es braucht, um bestimmte Entwicklungen voranzubringen.

Das meint: Wenn man etwa »kritisches Denken« voranbringen möchte, so braucht dafür die eine Person vielleicht tatsächlich mehr Mut, die andere einfach mehr Übung. Einer dritten Person hilft in einem nächsten Schritt vor allem mehr Austausch, Gespräch, Dialog und bei einer vierten Person steht eine tiefere Auseinandersetzung mit einer Prägung von »sich dumm fühlen« aus der Schulzeit an; bei einem fünften Menschen braucht es für die Entfaltung von kritisch-eigenständigem Denken nochmals etwas ganz anderes, mit dem niemand von uns gerechnet hätte – wir werden sehen. Um wiederum Mut voranzubringen, kann bei einer Person wichtig werden, scheinbaren Mut abzulegen und echte Verunsicherung zuzulassen – wer hätte das gedacht! Während also Kompetenzen als fixe hierarchische Struktur gedacht sind mit vorausdefinierten Unterkompetenzen und Wissensvoraussetzungen, ist das bei Entwicklungen anders.

Ein weiteres Beispiel: Will man beraten lernen, so ist einer von vielen wichtigen Punkten, zu lernen, eher mehr Fragen zu stellen und eher weniger Vorschläge zu machen. Nur: Bloß, weil man das theoretisch weiß, bloß weil entsprechende Konzepte gelehrt werden, wird das nicht gelingen – oder, beinahe noch schlimmer: scheinbar gelingen. Denn wenn jemand Fragen stellt, um Fragen gestellt zu haben (und damit Fragetechniken aus dem Unterricht nun selbst anzuwenden), prägt das die Gesprächsatmosphäre tendenziell negativ. Um die Theorie also in die eigene Praxis zu bringen, ist Folgendes interessant zu klären: Was hält mich davon ab, Fragen zu stellen? Was verführt mich, vorschnell Vorschläge zu machen? Wozu stelle ich, wenn ich das tue, Fragen? Und was mache ich mit den Antworten, welche ich auf die Fragen erhalte? Dies nun ist von Mensch zu Mensch sehr

verschieden. Beratung via Fragetechniken bedarf daher einer Passung zur eigenen Person. Lässt sich ein Mensch auf eine solche Auseinandersetzung mit sich selbst ein, kann das zu Persönlichkeitsentwicklung beitragen – zu inneren Veränderungen, die sich weit über Beratungssituationen hinaus positiv auswirken (vgl. Binder, 2019, S.179).

Didaktisch und methodisch bedeutet das allerdings eine ganz andere Anforderung an die lehrende Person. Es reicht nicht, dass sie weiß, dass Fragen stellen im Beratungsprozess wichtig ist. Es reicht nicht, dass sie entsprechende Techniken oder Fachtexte kennt. Es reicht nicht, dass sie Zusammenhänge rundherum darstellen kann. Sie ist in einer ganz anderen Fähigkeit gefragt: Es kommt darauf an, ob sie sich gemeinsam mit den Lernenden auf eine Forschungsreise zu den Hintergründen ihres Frageverhaltens machen mag; ob sie sich darauf freuen kann, dabei Dinge zu entdecken, die sie selbst bisher noch nicht gedacht hatte. Nur so ist sie offen genug, dass die Dinge zu Tage treten können – bei jeder lernenden Person potenziell etwas anderes –, die zu Tage zu treten brauchen, damit man lernen kann, in Beratungssituationen echte Fragen zu stellen.

Das bedeutet für die Bildungsarbeit, dass die gegebene Untergliederung von Zielen der eigenen Entdeckungsreise weicht, was ich für das große Ganze eines Ziels brauche. Lernende legen laufend eigene »Entwicklungs- und Lernpunkte« fest, die Teil eines übergeordneten »Entwicklungs- und Lernfeldes« sind und damit in diesem weiterführen. Damit wird auch deutlich, dass unterschiedliche Menschen Unterschiedliches brauchen, um (scheinbar) dasselbe zu können. Diversität ermöglichen, individualisiertes Lernen, personalisierte Bildung – das geschieht also in einem sehr spezifischen Sinn: Lernende lernen selbst fortlaufend herauszufinden, was jetzt der nächste sinnvolle Schritt sein könnte. Dies hat eine große Nähe zum Leben selbst, das keinem Curriculum folgt, sondern Menschen herausfordert, alltäglich mit Unvorhergesehenem umzugehen. Darin sollen Lernende im Bildungskontexten passend begleitet werden. Für die Lehrenden bedeutet das wiederum, sich gut vorzubereiten, aber in einem wörtlichen Sinn: primär sich als lehrende Person vorbereiten, nicht primär einen Ablauf präparieren; die Voraussetzungen schaffen, um als Mensch recht radikal präsent sein zu können und aus dem Moment heraus auf breites eigenes Wissen, breites eigenes (didaktisches) Können und eine gut entwickelte eigene Persönlichkeit mit hoher Selbstreflexionsfähigkeit zugreifen zu können. Zudem bedeutet es, dass Krisen und Scheitern im Lernprozess eher nicht als Fehler im Lehr- und Lernsetting gesehen werden; Krisen und Scheitern im Lernprozess werden eher als besondere Chance gesehen (allerdings eher, wenn sie gut begleitet werden) dafür, herauszufinden, was genau diese lernende Person braucht, um weiterzukommen. Innovation speist sich aus Fehlern!

5. ... wenn Bildungsprozesse emergent sind

Emergent meint, dass sich »Gelerntes« aus ganz verschiedenen Feldern zu einem »Kippeffekt« zusammenfügt. Wir haben bereits dargestellt, wie in der Entwicklungsorientierten Bildung die Bausteine, aus denen sich angestrebte Entwicklungen zusammensetzen, wesentlich nicht im Voraus bekannt sein können. Kommen sie dann allerdings zusammen, so kann es zu einem »Kippeffekt« kommen! Entwicklung verläuft damit eher stufig als kontinuierlich. Es sind bestimmte Momente, in denen sich Entwicklungsbausteine, die aus unterschiedlichen Kontexten und Feldern stammen, zu

einem Integral zusammenfügen und man sich plötzlich als gewissermaßen »neuen« Menschen sieht, der als solcher einen substanziellen Schritt weitergekommen ist. Bei Kindern und Jugendlichen kennen wir das als Außenblick gut: Sehen wir sie für eine längere Zeit nicht und dann wieder, stellen wir fest: »Aha, da ist etwas passiert!« Wir sehen einerseits durchaus noch dieselbe Person, und doch nicht mehr dieselbe. Solche Kippeffekte gehören auch im Erwachsenenalter zu Entwicklungsorientierter Bildung dazu und werden oft als besondere Momente erlebt.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das einen neuen Blick auf Curricula und Lehrpläne. Denn die bekannten (Sub-)Modularisierungen und feingliedrigen Unterteilungen, sowohl der Themen als auch oft der Veranstaltungen, leben davon, dass unterschiedliches Wissen unabhängig voneinander erworben werden kann: Pi oder die Idee der Aufklärung, Anatomie oder das Vokabular einer Zweitsprache können so gut wie völlig unabhängig voneinander gelernt werden und fügen sich auch später nicht wesentlich zusammen. Natürlich sind Zusammenhänge wichtig, das wird immer wieder gesagt. Dennoch: An der Prüfung für das eine Thema ist das andere gänzlich bedeutungslos. Diese Unabhängigkeit der Themen gilt nicht mehr in demselben Maß, aber immer noch erstaunlich weitgehend auch für Kompetenzen. Die Belastbarkeit einer Brücke berechnen können oder eine SWOT-Analyse korrekt auszuführen, ist je für sich lernbar und selten kombiniert. Dass das so ist, ermöglicht die Gliederung von Bildung in weitgehend separate Einheiten.

Im Kontext von Entwicklung ist das so nicht mehr gegeben. Kritisches Denken kann nicht unabhängig von Kreativität und ebenso wenig entkoppelt von Tugenden wie »Mut« und »Bescheidenheit« (Delibovi, 2015, S.21 ff.), Ambiguitätstoleranz nicht separat von komplexerer Sichtweise und auch nicht unverbunden gegenüber bewusstem Umgang mit eigenen Emotionen gefördert werden. Daraus folgt eine andere – in einigen Teilen noch zu findende – Gestaltung von und Umgang mit Gliederungen in Bildungseinheiten. Curricula und Lehrpläne werden sich in ihrer Struktur verändern. Ein anderer Punkt ist eine weiter verstärkte Veränderung der Methodik hin zu konkreten Aufgaben, Herausforderungen, Problemstellungen, Vorhaben und Projekten, wobei jetzt allerdings die mehrschichtigen und gleichzeitigen bzw. parallelen Elemente von Entwicklung sorgfältig beobachtet und auch bewusst gemacht werden. Das geschieht immer auch verbunden mit Wissen und Kompetenz – dies zu betonen werden wir nicht müde werden. Allerdings ist das große Ganze, in das sich Wissen und Kompetenz einordnen, die integrale Entwicklung der Person als Person, des Menschen als Mensch. Umfassendere Vorhaben eignen sich dafür besser als eng definierte Aufgabenstellungen (wie Zweitsprachwortschatz trainieren oder Hebelkräfte berechnen), um die verschiedenen Elemente von Persönlichkeitsentwicklung parallel voranzubringen. Genau dies zu beobachten ist die Aufgabe der lehrenden Person und unterscheidet so gelagerte Projektarbeit von kompetenzorientierter oder wissensorientierter Projektarbeit.

Dazu gehört als Theoriehintergrund

Loevinger (Binder, 2019, S. 41) hat in ihren empirischen Forschungen gezeigt, dass Zunahme in der Komplexität des Denkens, Breite der Möglichkeiten im Umgang mit den eigenen Emotionen, Entwicklungen im Bewusstseinsfokus sowie Wachstum des Repertoires im Umgang mit anderen Menschen jeweils nur simultan wesentlich vorankommen. Zwar kann einer dieser Bereiche etwas vorangehen, doch nie weit, sondern jeder Bereich wartet quasi mit weiterer Entwicklung ab, bis die anderen Bereiche nachziehen oder sogar ihrerseits vorangehen können.

6. ...wenn der Vergleich mit sich wichtiger ist als derjenige mit anderen oder mit Standards.

Das meint, dass Entwicklungen anderer zwar für einen selbst als Inspiration wirken können, doch bleibt stets deutlich, dass man begrenzt sich an anderen orientieren kann. Vielmehr bedeutet Entwicklung stets, einen eigenen Weg zu gehen. Dies bewusst zu tun heißt, sich mit sich selbst zu vergleichen, mehr als mit anderen.

Cum grano salis ließe sich ein äußeres und ein inneres Lehrverständnis unterscheiden. Wir alle denken wohl mal im einen, mal im anderen Sinn über Bildung. Während das äußere Lehrverständnis darauf zielt, durch vorzeigen und nachmachen Lernen zu initiieren (manchmal auch im Sinne von »etwas in Lernende hineinkopieren«), und damit Standards benötigt, zielt das innere Lehrverständnis auf innere Entwicklung: einen systeminternen Vorgang des Menschen, der nicht standardisiert werden kann, zu dem eher Passung gesucht und gefunden werden muss. So gesehen wird Lernenden nichts von außen beigebracht, sondern eher nahegebracht, wird gemeinsam erforscht und im Vergleich mit sich selbst über Zeit beobachtet: Was an mir hat sich verändert? (vgl. Kramer, 2020, S.21-22). Dass Bildungsorganisationen mitsamt ihren Rahmenbedingungen und Strukturen auf Lehrende und Lernende wirken und so Bildungsgeschehen z.B. via Standards und Vorgaben maßgeblich prägen, ist klar: Pädagogik ist immer eingebettet in ein geschichtlich-gesellschaftliches Umfeld, das zu beurteilen ihrer Aufgabe auch innewohnt. Den Rahmenbedingungen zum Trotz: Man kann in der eigenen Lehre und der Begleitung von Lernenden das eine tun und doch das andere nicht lassen: etwa Standards nutzen, um eigene Entwicklung zu beobachten. Wie das Beispiel (siehe 1.) zeigt, ist sowohl individuelle Entwicklung als auch Einhaltung des Curriculums gleichzeitig möglich. Den Gedanken noch weiterentwickelt: In bestehenden Rahmenbedingungen Bildungspraxis ändern, Unterricht in unterschiedlichen Kontexturen gestalten und die Welt nicht binär denken: Entwicklungsorientiertes Lehren und Lernen braucht polykontexturale Denkweisen; zum Ja oder Nein, zum Entweder-oder gesellt sich das Sowohl-als-auch, gar ein Weder-noch oder etwas ganz Anderes (vgl. Woodtli, 2014).

Das bedeutet für die Bildungsarbeit eine große Chance und die Abkehr von Übersteuerung durch Vorgaben (»Micromanagement« in der Bildung) von außen. Interessanterweise ist der Vergleich mit sich selbst sogar für wissens- und kompetenzorientierte Bildung produktiver als der Vergleich mit anderen bzw. mit Standards (vgl. Martin, 2013). Dennoch wurde bzw. wird kompetenzorientierte Bildung und noch mehr wissensorientierte Bildung stark standardorientiert (enge Verwendung von Lehrplänen und Lehrmitteln) gelebt. Dies ist für Entwicklungsorientierte Bildung so nicht mehr möglich. Ansätze wie lehrmittelfreier Unterricht, dialogisches Lernen, agile Didaktik usw. gewinnen an Bedeutung bzw. werden in der einen oder anderen Form sogar unverzichtbar. Curriculare Übersteuerung von Schul- und Berufsbildung oder Hochschullehre, wo vorhanden, ist aufzugeben (vgl. Maurer & Pieneck, 2012, S. 96-97). Benötigt wird hingegen Unterstützung für den Vergleich mit sich selbst: Selbsttests, Reflexionshilfen, Selbstbeobachtungsanleitungen und -anlagen; »Lernen sichtbar machen« (Hattie, 2014) wird zum methodischen Programm.

7. ...wenn Bildungsprozesse personnah sind.

Das meint, dass Bildungsprozesse uns tangieren, betreffen, auch verunsichern, aber auch tiefergehend fördern, individuell weiterbringen. Denn es geht weniger um Wissen und Kompetenzen, die wir quasi zu unserer Person dazu nehmen, sondern um uns als Person selbst. Es geht in der Entwicklungsorientierten Bildung also mehr ums Tun und ums Sein und Werden als ums Können. Kompetenzorientierte Bildung erschöpft sich in Zielen, die besagen, dass jemand könnte, der wollte. Entwicklungsorientierte Bildung sieht Menschen Schritte gehen, hinter die sie nicht mehr zurückkönnen, im Denken, im Handeln, im Sein. Personnah ist Bildung damit auch, wenn ausgehend von Tugenden und Charakterstärken (vgl. Niemiec, 2019) stärkenfokussiert auch Soziales Lernen ein relevantes Bildungsgeschehen darstellt, das individuelle und gemeinschaftliche Entwicklung als fortwährende Suchbewegung ermöglicht (vgl. Stalder et al. 2023). Kollaboratives Lernen ermöglicht unmittelbare Sinnerfahrungen und bietet damit einen Rahmen, in dem Grundfragen des Lebens sich mit konkretem Handeln verknüpfen. Der Blick auf die eigene gute Entwicklung als Person in Verbundenheit kann entspannt gleichberechtigt neben Kompetenzkatalogen, welche sich auf Fachwissen beziehen, stehen. Das heißt also auch, dass Lernende zunehmend Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und das Lernen gemeinsam mit Lehrenden steuern. Student-Agency, also das selbstständige Anpacken der eigenen Bildung, ist ein entscheidender Faktor für Erfolg. Und soziale Fähigkeiten gewinnen enorm an Bedeutung (vgl. OECD, 2019). Lehrende werden sich, so unsere Annahme, in diesem Prozess eher als Begleit- und Mitsteuerungspersonen denn als Primärsteuerungspersonen von Prozessen sehen.

Das bedeutet für die Bildungsarbeit, dass wir neue Rahmungen der Bildungsprozesse brauchen. «Bildung für alle» ist eines der wichtigsten Prinzipien überhaupt. In einem gewissen Sinn folgerichtig wurde daraus eine Art «Industrialisierung» der Bildung abgeleitet, um »Masse« zu erreichen. Bildungsprozesse wurden standardisiert und damit ging der Versuch einher, diese gewissermaßen unabhängig von der Individualität der Lernenden wie der Lehrenden zu strukturieren. Ähnlich wie Fertigungsprozesse bei Serienproduktionen! Wie sonst sollte man denn «Bildung für alle» umsetzen?

Geht es nun in der Bildung allerdings um die ganze Person – und eine solche Tradition des Bildungsverständnisses ist uralt – sind der Industrialisierung der Bildung enge Grenzen gesetzt, und doch: Wollen wir «Entwicklungsorientierte Bildung für alle», so brauchen wir auch hier Ideen zur Skalierbarkeit. Wie ist es möglich, dass es in Millionen von Bildungsprozessen um Entwicklung gehen kann, um Entwicklung von Menschen als Menschen, die gerade deshalb so individuell ist? Wie lässt sich das »organisieren«? Der wichtigste Punkt wird sein, dass die Lehrenden selbst ihr eigenes Leben entwicklungsorientiert leben (siehe 3.) – und dass sie lernen, Entwicklung gut zu beobachten. Wissen und (Kataloge von) Kompetenzen sind dabei wichtig! Aber sie sind eher so etwas wie ein Repertoire an Möglichkeiten, welche Lehrpersonen situativ zum Einsatz bringen – und doch den Überblick behalten auch darüber, wer was schon weiß, wer was schon kann und für wen welche nächsten Schritte der Entwicklung nun günstig und passend sein könnten. Allerdings tun Lehrende das im Falle von Entwicklungsorientierter Bildung nicht allein: Es macht Sinn, von Anfang an die Lernenden in die Gestaltung der Prozesse einzubeziehen und so Verantwortung für Förderung zu teilen. Gerade Prozesse in Gruppen und gegenseitige Unterstützung helfen speziell, die eigene(n) Entwicklung(en) voranzubringen. Denn Umgang mit eigenen Emotionen, Umgang mit anderen, Komplexität im Den-

ken, Ambiguitätstoleranz und verschiedene andere für Entwicklung zentrale Elemente können gerade so besonders gut vorangebracht werden. Entwicklungsorientierte Bildung bedeutet also gemeinsame Gestaltung der Entwicklungsumgebung für notwendigerweise personnahe Bildungsprozesse. »Skalierung« im Sinne von »Entwicklungsorientierter Bildung für alle« bedeutet somit in erster Linie, Lehrende dafür zu gewinnen und genau diesbezüglich in ihrem eigenen Entwicklungsprozess zu unterstützen. Personnah wird es damit auch für die Lehrenden. Und: Skalierung wird zur gemeinsamen Aufgabe der Lehrenden und der Lernenden. Bildung für alle von allen.

8. ...schwerlich ein »Workload« angegeben werden kann.

Das meint: Für die Erlangung von Kompetenzen kann typischerweise ein ungefährender Zeitaufwand (»Workload«) angegeben werden, der normalerweise im gegebenen Kontext der betreffenden Schule bzw. des betreffenden Ausbildungs- oder Studiengangs ausreicht, um die betreffende Kompetenz aufzubauen. Für Entwicklungsprozesse ist das eher nicht in der gleichen Art möglich. An dieser Stelle merkt man besonders deutlich, wie sehr die sogenannten »4K« oder auch die »future skills« oder Tugenden und Charakterstärken nicht so recht »skills«, also Kompetenzen sein wollen, wie andere Kompetenzen auch. Nicht alles auf Erden kann kompetenztheoretisch gefasst werden (vgl. Reichenbach, 2017, S. 172)! Für die Kompetenz Kuchen für Kindergeburtstage backen können (und auch dafür braucht es ein Stück »Theorie«) oder erklären zu können, was Ethik ist, lässt sich ein einigermaßen passender Workload angeben. Genau das, einen solchen angeben zu können, darauf stützt sich das Bildungssystem aktuell sehr stark ab. Denn auch das hilft, einen Studiengang als ein filigranes Gefüge von Kompetenzen bzw. Kompetenzaufbauprozessen zu ordnen. Es hilft auch abzuschätzen, ob ein Lehrplan für die Volksschule überladen, zu dünn oder im Großen und Ganzen von der Menge her passend ist.

Die Frage des Workloads stellt sich anders, wenn es etwa um »kritisches Denken« geht. Man kann nicht sagen: »Mit soundso viel Stunden Präsenzunterricht und soundso viel Stunden Selbstlernen erwirbt ein Mensch die Fähigkeit, kritisch zu denken.« Oder: »Mit soundso viel Stunden Präsenzunterricht und soundso viel Stunden Selbstlernen wird eine Person zu einem richtig kreativen Menschen.« Das ist nun mal anders als beim Kuchenbacken oder beim Ethikerklären. Zugleich ist sehr deutlich, dass Unterricht, dass Bildung kritisches Denken, Kreativität, Tugenden usw. fördern kann – und auch soll.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das, dass es sich lohnt, Entwicklung und Kompetenz z.B. in Modulbeschrieben oder Lehrplänen voneinander zu unterscheiden. Mit Entwicklung kann man sogar umgekehrt vorgehen: Man kann einen Workload definieren, der in ein bestimmtes Entwicklungsthema investiert werden soll und Lehrende – und letztlich die Lernenden – dabei unterstützen, diese Zeit dafür möglichst geschickt einzusetzen. Genau andersherum als bei den Kompetenzen: Bei den Kompetenzen das Ziel definieren, um dann zu überlegen, wie viel Workload es braucht. Bei der Entwicklung das Thema bzw. den Entwicklungsbereich benennen, der im Kontext einer Schulstufe oder eines Studiengangs für mitrelevant gehalten wird und einen bestimmten Workload dafür reservieren, um dann zu erleben, wie viel Entwicklung bei den Lernenden – und Lehrenden! – individuell in diesem Zeitraum stattfindet. Das impliziert schon, dass diese Entwicklung nicht abschließend sein

kann: Dass Entwicklung eher durch eine Richtung als durch einen definierten Endpunkt beschrieben werden kann und dass die Workloadfrage sich hier anders stellt, gehört zusammen.

9. ...wenn wir in Sachen »prüfen« gute Vorgehensweisen noch suchen.

Das meint: »Je dümmer ein Wissen ist, desto leichter lässt es sich prüfen.« Es ist deutlich leichter herauszufinden, wer die ersten zehn Nachkommastellen der Zahl Pi auswendig weiß, als wer Dialoge in Gruppen produktiv moderiert. Klar, wir können auch letzteres beurteilen. Gerade Spezialist:innen können sehr wohl die Möglichkeiten eines Menschen, Gruppenprozesse zu moderieren, einschätzen und auch plausible Argumente für ihr Expert:innen-Urteil vorbringen. Wobei dies weniger einer bloßen Messung gleichen wird als einer beschreibenden Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen und der Person. Man kann also auch komplexes Wissen oder Kompetenzen prüfen, braucht allerdings etwas mehr Kreativität und methodisches Fachwissen, um plausible Settings zu erzeugen. Für Entwicklungsorientierte Bildung gilt das noch verstärkt: Vorgehensweisen, um Entwicklungsstände gemeinsam festzustellen, können Lehrende und Lernende in Ko-Kreation gestalten, ja erfinden.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das, dass man beispielsweise bei Forschungsmethoden (etwa bei der Methodik »teilnehmende Beobachtung«, um nur ein Beispiel zu nennen) Anleihen machen kann, um Prüfungsformen oder Lernnachweise zu finden. Es bedeutet auch, dass für Prüfungen mehr Ressourcen gebraucht werden. Wird dies geschickt gestaltet, kann die Prüfung selbst nochmals eine wichtige Lerngelegenheit sein und so den entsprechenden Ressourceneinsatz zusätzlich rechtfertigen. Prozessorientiertes Prüfen und Portfolioarbeit orientieren sich bereits an diesem Denken, nicht nur inhaltlich, sondern auch von der Form her. Lernendengenerierte Leistungsnachweise wären in der Entwicklungsorientierten Bildung eine weitere Möglichkeit: Der Prüfungsanlass bzw. Prüfungsprozesse ebenso wie die zugehörigen Beurteilungskriterien können gemeinsam, ja sogar schwerpunktmäßig von den Lernenden definiert werden¹, was dann selbst nochmals zu einem intensiven Teil des Lernprozesses wird! Lernende und Lehrende legen gemeinsam Gütekriterien (z.B. wie oben unter 2. beschrieben mit Blick auf die Gestaltung einer Betreuungssituation im Pflegebereich oder für eine Projektabwicklung in der Logistik usw.) fest, mit Blick auf Fachlichkeit, Aktualität, geforderter Qualität, Situation, Kultur etc. und mit Bezug auf Lern- und Entwicklungsfelder.²

¹ Ein konkretes Beispiel für einen Studiengang mit lauter solchen Prüfungen bei: Arn Ch.; Munsch J.P; Kaufmann C. 2023. Einen ganzen Studiengang entwicklungsorientiert konzipieren und umsetzen – Bauelemente und Erfahrungen. In Burk W., Stalder. Ch. (Hrsg.): Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis. Beltz.

² Ein konkretes Beispiel für Leistungsnachweiseerstellung mit Lernenden und deren Feedbacks bei: Stalder, Ch., Burk W., Ricciardi, J., Tschuor S., Kleger A. 2023. Lernende gestalten entwicklungsorientierte Leistungsnachweise im Berufskundeunterricht. In Burk W., Stalder. Ch. (Hrsg.): Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis. Beltz.

10....wenn es keine Musterlösungen mehr geben kann, höchstens inspirierende Vorbilder für eigene Prozesse.

Das meint, dass nicht nur, wie oben beschrieben, die Wege der Entwicklungsprozesse individuell sind, sondern auch die Art und Weise, wie sich erreichte Entwicklungsstände äußern. »Gleiche« Entwicklungen erreicht zu haben, äußert sich »verschieden«. Das kritische Denken des einen Menschen ist eben nicht dasselbe, wie dasjenige des anderen Menschen, genauso wie Bescheidenheit oder Kreativität sich unterschiedlich zeigen können. Und wenn das Werk des Meisters oder der Meisterin nicht mehr das alleinige zu erreichende Vorbild darstellt (äußeres Lehrverständnis, vgl. 6.), sondern eigene Entwicklungen (inneres Lehrverständnis, vgl. 6.) in den Blick von Bildungsprozessen gelangen, sind Musterlösungen gar nicht mehr gefragt. Eher prägen Vorbilder, Ideen, inspirierende Beispiele.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das, dass wir Lernenden in einer anderen Art Orientierung geben. Denn Musterlösungen und Konsorten waren doch immerhin Orientierung. Für entwicklungsorientierte Bildung (eigentlich schon weitgehend für kompetenzorientierte Bildung) sind sie nicht hilfreich, sogar hinderlich. Denn sie verführen zu oberflächlicher Imitation, zu formeller Erfüllung von Anforderungen, die zu einem äußeren Lehrverständnis (s.o.) passen. Es macht eben einen Unterschied, ob man eine gegebene Gliederung für eine eigene schriftliche Arbeit übernimmt (z.B. aus einer Musterlösung), oder ob man aus einer eigenständigen Durchdringung des Themas eine Gliederung entwickelt, die vielleicht sehr ähnlich aussieht. Deutlich ist also, dass Musterlösungen und ähnliche Arten, Lernenden Orientierung zu geben, wegfallen. Damit entsteht aber eine Lücke, ein Orientierungsmangelgefühl. In manchen Situationen ist es produktiv, dies auszuhalten und zu begleiten, weil so der Lern- und Entwicklungsprozess besonders intensiv und gründlich abläuft. Dann aber läuft er auch besonders unvorhersehbar ab. Dies wiederum bringt hohe Anforderungen an die Begleitung. In anderen Situationen wird man andere Arten finden, Orientierung zu geben. Besonders bewährt hat sich, kleinschrittig und iterativ vorzugehen: »Ok, ihr seid jetzt überfordert und habt im Grunde zu wenig Orientierung, um weiterzuarbeiten. Versucht, dieses Vakuum für den Moment zu akzeptieren und arbeitet in Zweiergruppen einfach eine Viertelstunde trotzdem weiter. Wir tauschen dann über die Zwischenstände aus und sehen gemeinsam weiter.« Hier geben wir Orientierung, indem wir statt Inhaltsstruktur bloß Zeitstruktur bieten. Erfahrungsgemäß funktioniert das erstaunlich gut und es wird spannend werden herauszufinden, welche anderen Arten, Orientierung zu geben, es noch gibt.

11. ...wenn die echte Beziehung unter Lehrenden und Lernenden nicht nur erfreulich, sondern essenziell ist.

Das meint: Für Entwicklung ist der »safe space«, die Psychologische Sicherheit (vgl. Stalder et al. 2023; Edmondson 2020), oder auch einfach die wirklich gute, offene Atmosphäre in einem zugleich geschützten (Fehlerkultur! usw.) und ebenso herausforderungsfreudigen Raum noch wichtiger als schon für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Dies bringt starke Ansprüche an die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch unter den Lernenden mit sich. Die relativ junge Disziplin der Sozialpädagogik hat sich diese Beziehungsgestaltung im konkreten Alltag mit Menschen explizit zu Aufgabe gemacht, wir finden das Verständnis für diese Aufgabe, die im Kern unlösbare Trias von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag, seit alters in den pädagogischen Ideen der Praktiker:innen z.B. in den Armen- und Fabriksschulen des 19. Jahrhunderts, den eigentlichen Vorläuferinnen des späteren Volksschule. Längstens also, bevor Schul- und Sozialpädagogik, zumindest in Mitteleuropa, im 20. Jahrhundert über die Einführung der Schulpflicht künstlich voneinander getrennt wurden (vgl. Hirner, 2009, S. 61). Da die lehrende Person eine Mit-Verantwortung für den Umgang der Lernenden miteinander trägt, abhängig von Schulstufe und Alter, ist der gesamte Prozess für die Lehrenden besonders anspruchsvoll: Das Soziale spielt da immer mit! Die »pädagogische Beziehung« wird in den letzten Jahrzehnten aus unterschiedlichsten fachlichen Perspektiven zum Thema gemacht, wissenschaftlich erforscht ist sie wenig (vgl. Richter & Bitzer, 2022, S. 11), praktisch erprobt häufig. Damit Lernen möglich wird, soviel ist sicher, muss ein sicherer Rahmen geschaffen werden. Lernen ist Beziehungsgeschehen, Beziehungsgeschehen wiederum der Kern jeder pädagogischen Arbeit.

Der zweite Grund, warum die Beziehung besonders bedeutsam ist, ist verbunden mit dem Thema »Vorbildfunktion« und »Glaubwürdigkeit«. Insbesondere wird etwa Fehlerkultur gefördert, wenn gerade Lehrende in einer guten Art zu eigenen Fehlern stehen können, auch zu kleinen; wenn sie zugleich tatsächlich die Rolle der Lehrenden, also z.B. als prozess(mit)steuernde Person, ganz ausfüllen. Im Umgang mit sich selbst eine gute Fehlerkultur zu haben, ermöglicht damit erst diese Art von Beziehung, die für Entwicklung besonders förderlich ist.

Das bedeutet für die Bildungsarbeit, dass Lehrende eine gut ausgebaute Selbstreflexion mitbringen und diese kontinuierlich pflegen und ausbauen. In beraterischen und therapeutischen Berufen verpflichten viele Berufsorganisationen daher ihre Mitglieder u.a. zu regelmäßiger Intervision. Vermutlich macht eine solche Verpflichtung für alle Berufe Sinn, in denen die zwischenmenschliche Beziehung zu den sog. Klientinnen und Klienten relevant ist – also etwa auch für Soziale Arbeit oder eben auch für Bildungsarbeit. Denn Beziehung ist immer entweder echte Beziehung oder keine Beziehung. Es gibt keine »professionelle Beziehung«, die daher dann keine zwischenmenschliche Beziehung, keine menschliche Beziehung, keine echte Verbundenheit wäre. Vielmehr besteht Professionalität darin, wie man im Rahmen einer beruflichen Aufgabe mit den zu ihr gehörenden zwischenmenschlichen Beziehungen umgeht. Dazu gehört zuallererst, dass sie zu Stande kommt, wachsen darf, eine geeignete Form annimmt. Nun ist diese geeignete Form nicht eine normierte Form, sondern sie ist für unterschiedliche Lehrpersonen und mit unterschiedlichen Lernenden durchaus unterschiedlich, auch wenn es natürlich gewisse Leitplanken und auf die gegebene Zusammenarbeitssituation bezogene Grundstrukturen gibt. Genau deswegen, weil punkto Beziehung

Professionalität nicht einfach rezeptartig hergestellt werden kann, ist beispielsweise kollegiale Beratung/Intervision eine gute Form, Professionalität voranzubringen.

12. ...wenn sich schließlich bei den Lernenden ein integrales Gefühl von »weiterkommen als Mensch«, von »selbstständiger werden in einem umfassenden Sinn«, von »Nachhaltigkeit/ Verbundenheit mit Menschen und Welt« einstellt.

Das meint: Scheinbar kleine Momente tieferen Verstehens genauso wie Erfahrungen, wie sehr man als Mensch jetzt an einem anderen Ort steht als zu Beginn eines Schuljahres, Bildungsgangs, usw., ordnen sich ein in ein Gefühl umfassender Bedeutung von Bildung im Sinne von Entwicklung. Zugleich ist jeder Schritt als Sinnerfahrung eine Art Abbildung der umfassenden Bedeutung menschlicher Entwicklung. Die vorangestellten elf Charakteristika hinterlassen Spuren, Prägungen, einen »Impact«, der die Menschen sich als Menschen entwickeln lässt und nachhaltige Verbundenheit mit sich selbst, in Lern- und Entwicklungsgemeinschaften und mit »Welt« mit sich bringen. Was wir gelegentlich im Kontext des Lernens auch als Aneignung von Welt oder konkreter diskutieren, erhält über Entwicklungsorientierte Bildung eine nochmals umfassendere Bedeutung.

Für die Bildungsarbeit bedeutet das, sich auch über dieses »Integrale« auszutauschen. Damit erhält das Wort »Lerngemeinschaft« eine besondere erweiterte Bedeutung. Gemeinsam wird die Sinnfrage diskutiert und erlebt, und zwar abstrakt, philosophisch, allgemein auch, vor allem aber in den einzelnen Lernmomenten: Welche Bedeutung hat das eben Gelernte, das eben Entwickelte für dich, mich als Mensch und für uns gemeinsam? Die Art und Weise, wie wir so Bildung als gemeinsamen Prozess erfahren und was wir durch ebendiese soziale Erfahrung von Bildung erleben, prägt uns. Und wir wiederum prägen Lerngemeinschaften aufgrund solcher Erfahrungen. Das bedeutet auch, dass Lehrende und Lernende mehr als bisher die Strukturierung und Gestaltung des – wiederum gemeinsamen – Lernens miteinander als Menschen verantworten. Es geht darum, gemeinsam Richtungen auszuloten, die möglicherweise noch nicht bekannt sind. Einen wichtigen Aspekt hierbei stellt der Dialog dar, der diese notwendige Auslotung ermöglicht. Er eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, ihren Fortschritt auf einem Weg voranzutreiben, von dem noch nicht klar ist, wohin er führen wird. In einem solchen Prozess wird es darum gehen, neue Wege der Entwicklung und des Fortschritts zu erkunden – und mit Rückschritten umzugehen. Daher braucht es auch die gemeinsame Offenheit für das Unerwartete.

13.... wenn auch entlernen lernen ist.

Das letzte Charakteristikum beschließt unsere Ausführungen und anerkennt, dass Lernen nicht einfach eine Anhäufung von Wissen und Kompetenzen bedeutet. Alte Verhaltensmuster oder antrainierte Fähigkeiten beispielsweise, die in einem bisherigen Kontext Sinn machten, müssen in anderen Kontexten, die wir mit neuen Entwicklungsschritten betreten haben, entlernt werden, um neuen Verhaltensmöglichkeiten und Gedanken Platz zu machen, die hinsichtlich der neuen Erfordernisse passen könnten.

Entwicklung hat immer einmal wieder eine andere Qualität als ein Hinzufügen von weiterem Wissen oder weiteren Kompetenzen unter Beibehalten des bisherigen Wissens und der bisherigen Kompetenzen. Entwicklung ist immer einmal wieder auch tiefgehende Infragestellung der bisherigen Überzeugungen (gelegentlich auch dessen, was wir bisher als unser »Wissen« bezeichnet hätten), der bisherigen Art und Weise, wie wir Situationen wahrnehmen, sogar wie wir empfinden. Entwicklung bedeutet oft, dass wir merken, bisher Wichtiges übersehen zu haben – aber eben auch immer wieder, dass wir zur Überzeugung kommen, dass Dinge nicht so sind, wie wir sie bisher gesehen haben; dass wir Dinge für so gehalten haben, wie wir jetzt sehen, dass sie nicht sind.

Entwicklung sucht Gleichgewicht (vgl. Piaget, 1976). Lernen heißt auch umlernen, anderslernen – und eben entlernen, weil auch das zu Entwicklung gehört, die sich uns überaus vielgestaltig zeigen kann. Entlernen im Blick zu haben ist eine besonders ausgeprägte Form von Offenheit. Entwicklungsorientierung ist aktive Offenheit. Allerdings »orientierte« Offenheit, weit entfernt von Beliebigkeit. Diese orientierte Offenheit ist hochaktuell. Denn, wie eingangs festgestellt: Wir leben in einer wandlungsintensiven Zeit. Das Paradigma der Entwicklungsorientierung ermöglicht, dem sich permanent verändernden Menschen und seinen Lebensspuren in einer Welt zwischen Wandel und Metamorphose (um für einmal die modisch gewordenen Begriffe wie »Disruption« und »Transformation« zu vermeiden) zu begegnen. Eine so ausgeprägte Offenheit hilft, Bildung sinnvoll-nachhaltig zu gestalten als ein Gemeinsames, in dem die/der Einzelne Bedeutung hat, auch und gerade in Zeiten starker Veränderungen. Konkret: Immer wieder den nächsten, guten Entwicklungsschritt sehen und gehen.

Entwicklungsorientierte Bildung – Fazit

Entwicklungsorientierte Bildung ist ...

1. wenn Kompetenzen am Menschen gemessen werden, mehr, als Menschen an Kompetenzen.
2. wenn Ziele mehr eine Richtung und weniger einen Endpunkt angeben.
3. wenn der Entwicklungsprozess der Lehrperson für das Lernen der Lernenden wichtig ist.
4. wenn wir nicht im Voraus wissen, was es braucht, um bestimmte Entwicklungen voranzubringen.
5. wenn Bildungsprozesse emergent sind.
6. wenn der Vergleich mit sich wichtiger ist als derjenige mit anderen oder mit Standards.

Diese sechs Punkte bilden eine interessante Einheit: Entwicklungsorientierte Bildung geht vom Menschen, seinem Stand, seinen Möglichkeiten, seinen anstehenden Themen aus (1.). Ziele, die durchaus extern angesetzt werden können, schaffen eine Energie, eine Spannung, verursachen eine Bewegung und setzen damit einen Kontext auf, in dem Entwicklung wahrscheinlich wird (2.). Dass die lehrende Person dieses Setting nicht nur initiiert und gestaltet, sondern sich selbst als dessen Teil, mithin als mitlernend und insbesondere auch sich mit entwickelnd sieht, schafft eine grundlegende gemeinsame Atmosphäre von Offenheit und gegenseitiger Aufmerksamkeit, die Entwicklungsprozesse detektiert, benennt, gestaltet (3.). Zu dieser Offenheit gehört auch das Vertrauen, nicht im Voraus (vollständig) wissen zu müssen, was es für die Bewegungen auf das Ziel hin und für die anstehenden Entwicklungsprozesse braucht, sondern dass die entsprechende Aufmerksamkeit und speziell auch der gemeinsame Blick hilft, diese Dinge zu entdecken und anzupacken (4.) – was dann dazu führt, dass quasi »plötzlich« sich diese entdeckten und angepackten, mithin »gelernten« Dinge fügen und zu einer integralen Veränderung als Mensch führt (5.), die sich viel weniger im Vergleich mit anderen, sondern insbesondere im Vergleich mit sich selbst zeigt (6.): Unmittelbar sehe ich eine »neue Version« von mir selbst, wobei »neu« hier mal stärker, mal sanfter gemeint sein kann – ebendiese Aufmerksamkeit auf Veränderungen als Person ist es, welche das neue »Framing« ausmacht: So wie am Paradigmenwechsel von »Wissensorientierung« zu »Kompetenzorientierung« sich eben der Aufmerksamkeitsfokus im Bildungsverständnis von »Wissen« auf »Kompetenz« verschoben hat, und dies wohl wissend, dass es weiterhin und vielleicht sogar ganz neu »Wissen« braucht, so verschiebt sich jetzt der Aufmerksamkeitsfokus auf solche »starke« und »sanfte« Prozesse der integralen Veränderung als Mensch, wiederum wohlwissend, wie sehr dafür »Kompetenz« und darin wiederum »Wissen« von Bedeutung sind und bleiben. Viel Konstanz also im zugleich kraftvollen Paradigmenwechsel.

Und Entwicklungsorientierte Bildung ist ...

7. wenn Bildungsprozesse personnah sind.
8. wenn schwerlich ein »Workload angegeben werden kann.
9. wenn wir ins Sachen »prüfen« gute Vorgehensweisen noch suchen.
10. wenn es keine Musterlösungen mehr geben kann, höchstens inspirierende Vorbilder für eigene Prozesse.
11. wenn die echte Beziehung unter Lehrenden und Lernenden nicht nur erfreulich, sondern essenziell ist.
12. wenn sich schließlich bei den Lernenden ein integrales Gefühl von »weiterkommen als Mensch«, von »selbstständiger werden in einem umfassenden Sinn«, von »Nachhaltigkeit/Verbundenheit mit Menschen und Welt« einstellt.
13. wenn auch entlernen lernen ist.

Diese sieben Punkte ergänzen die oben dargestellte Einheit wesentlich: In der Entwicklungsorientierten Bildung geht es um die ganze Person, sie ermöglicht, dass Menschen sich selbst beobachten und Entwicklungen wahrnehmen und fragt nach Sein und Werden der eigenen Persönlichkeit, auch mit Blick auf Sozialität und Zivilität, ist also stärkenfokussiert (auch) auf Soziales Lernen und Entwicklung in Gemeinschaft ausgerichtet (7.). Für entwicklungsorientiertes Lernen, also beispielsweise die Arbeit an Tugenden oder Charakterstärken, an Kreativität oder kritischem Denken, kann definiert werden, wieviel in die Arbeit an einem Entwicklungsthema investiert wird, um dann zu erleben, was sich da alles bei Lernenden und Lehrenden in der definierten Zeitspanne entwickelt: unsere Denkart von »Workload« (8.). Wollen Entwicklungen »geprüft« werden, müssen entsprechende Formen erst noch gefunden werden, was unserer Ansicht nach in Ko-Kreation von Lernenden und Lehrenden am ehesten gelingt und der Idee der Entwicklungsorientierung an sich entspricht (9.). Ausgehend von einem inneren Lehrverständnis benötigen wir in der Entwicklungsorientierten Bildung andere Orientierungsmöglichkeiten, anstelle von Musterlösungen: Diese entstehen im Prozess, was an Lehrende hohe Anforderungen passender Begleitung von Lernenden stellt (10.). Solcherlei Lernen benötigt einen sicheren Rahmen, eine offene Atmosphäre und einen geschützten Raum: Die Beziehungsgestaltung – zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Lernenden – ist dabei Kern der pädagogischen Arbeit: Lehrende in der Entwicklungsorientierten Bildung anerkennen die pädagogische Trias Erziehung – Bildung – Betreuung, verstehen sich als Beziehungsarbeiter:innen, richten ein besonderes Augenmerk auf die Selbstreflexion und pflegen die kollegiale Beratung: da selbst entwickeln sich Bildungsfachleute als Menschen mit Menschen weiter (11.). Elf Charakteristika, die Spuren hinterlassen, die auf Mensch wirken und Menschen in Lerngemeinschaften sich als Menschen entwickeln lassen (12.): In solchen Gemeinschaften wird vieles möglich, nebst anderem gehören der Umgang mit dem Unklaren, dem Unerwarteten und Rückschritten in offenen Entwicklungsprozessen und Verantwortungsübernahme für das Lernen da selbstverständlich dazu. Im Zuge eigener Entwicklungen und in der Wandelwelt des 21. Jahrhunderts bleibt nicht aus, dass wir Dinge entlernen dürfen, um neuen Gedanken oder Verhaltensmöglichkeiten in sich ändernden Kontexten, manchmal auch ganz fundamental, Platz zu machen (13.). Das wiederum schafft Raum für Entwicklung.

Was nun, könnten wir damit tun?

Stalder: In unserer theoretischen und praktischen Beschäftigung mit entwicklungsorientierter Bildung haben wir aus einer Fülle von Informationen, Erfahrungen und Daten 13 Charakteristika entwicklungsorientierter Bildung extrahiert. Da stehen sie also. Und dennoch frage ich mich: Wenn ich morgen wieder unterrichte: Wie könnte ich beginnen? Was tue ich als erstes? Wie anfangen?

Arn: Mir geben unsere gemeinsamen Überlegungen wirklich einen neuen Fokus: Ich kann versuchen, auf meine Empfindungen, Einschätzungen, Wahrnehmungen für den Entwicklungsprozess der Lernenden zu fokussieren. Wo stehen sie? Was ist bei ihnen auf der Ebene der Entwicklung als Mensch aktuell? Bewusst bin ich bisher noch wenig so ans Unterrichten herangetreten.

Stalder: Diese Fragen im Hinterkopf verändern schon meine Unterrichtsvorbereitung, das Einstimmen auf Unterricht: Weil die Frage »Wo stehen die Lernenden?« oder »Wohin oder worin könnten Sie sich aktuell gerade entwickeln?« sich auswirkt auf das, was wir da im Unterricht dann tun könnten. Interessanterweise scheinen einzelne Lernende oder Studierende bei mir sofort auf, bei anderen muss ich mir eingestehen, dass ich die Fragen schlichtweg nicht beantworten kann: Ein starkes Zeichen, genauer wahrzunehmen, hinzusehen, nachzufragen.

Arn: Ying Lackner, die Übersetzerin und, wie wir nun realisieren, auch Bildungsfachperson, hat uns verdankenswerterweise darauf hingewiesen, dass in China aktuell über entwicklungsorientierte Bildung intensiv diskutiert und publiziert wird. Sie hat uns erste Einblicke in diese aktuelle Debatte ermöglicht, indem sie uns auf drei Texte hingewiesen hat: Cai (2021) »Eine Studie über die Entwicklungsfunktion des Wissenserwerbs und ihre Grenzen«, Zhang & Liao (2014) »Aufbau eines an der Entwicklung der Studierenden orientierten Systems zur Bewertung und Überwachung der Qualität der Hochschulbildung« und Zaho & Wang (2001) »Die Entwicklung der Lernenden fördernde Lehrveranstaltungsbeurteilung«. Die auszugsweisen Übersetzungen, die uns vorliegen, sind eindrücklich. Aus dem ersten Text fällt etwa auf:

Wissenserwerb ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Entwicklung der Schüler; die Entwicklung der Schüler ist ein mögliches, aber kein notwendiges Ergebnis des Wissenserwerbs. In dieser neuen Ära muss das Lehren und Lernen, das auf eine ganzheitliche Entwicklung der Studierenden abzielt, über den traditionellen »breiten Rahmen« der Wissens-vermittlung hinausgehen und die Entwicklungsfunktion des Wissenserwerbs und seine Grenzen neu untersuchen. (Cai, 2021)

Man kann darin die »Schachtelung« von »Wissen« in »Entwicklung« wiedererkennen. In unserem bisherigen Diskursumfeld gibt es »Kompetenz« als Schachtelung dazwischen, doch bleibt das Prinzip dasselbe. Außerdem darf man einige Aussagen in den Texten durchaus als Parallelität zu dem, was wir als »Paradigmenwechsel« erleben, sehen.

Stalder: Diese Entdeckung, die wir dank und mit Frau Lackner machen durften, freut und beschäftigt mich gleichermaßen: Wie aufregend, dass in China sich die Suche nach einer anderen Rahmung, einer Erweiterung des Bildungsdenkens so klar und aktuell zeigt! Wahrscheinlich, so mutmaße ich,

wird da möglicherweise auch im chinesischen Fachdiskurs, auf ein tieferes Verständnis von Bildung zurückgegriffen, das in der Kultur, in Kulturen verankert sein könnte. Cai schreibt an anderer Stelle, dass die Frage nach der Beziehung von Wissen und Entwicklung eine «ewige Frage» (2021) sei. Eine, die Bildungsforschende beantworten müssten. – Welch schöne Formulierung! Ich frage mich: Wie könnten sich die beiden Diskurse gegenseitig bereichern? Und wie ließe sich das angehen?

Arn: Wir hatten ja schon gesagt, dass wir den Entwicklungsbegriff selbst entwicklungs offen halten wollen. Ein solcher Austausch zwischen diesen beiden Diskursen hat das Potenzial, sehr dazu beizutragen. Vielleicht wäre eine (Online-)Tagung dazu interessant? Vielleicht könnte man auch gemeinsam überlegen, in weiteren Kulturräumen Umschau zu halten, ob auch da verwandte Diskurse bestehen? Auch eine aussichtsreiche Idee wäre zu versuchen, einen gemeinsamen Artikel zu verfassen für eine nächste Ausgabe dieser Zeitschrift. Dann wäre der Prozess des gemeinsamen Denkens und Schreibens quasi der Raum für die gegenseitige Bereicherung der Diskurse.

Stalder: Räume schaffen, um die Ideen zu teilen. Gemeinsame Denkkarte, um sie weiterzuentwickeln. Ergebnisse in vielgestaltiger Art und Weise in andere Räume tragen – das dünkt mich ein passendes Vorgehen, das Entwicklungsorientierung in sich trägt, ja, sie gar weiter erproben lässt! Die Einladung steht im Raum – wer macht mit?

Arn: Und damit kommen wir auch zu Fragen wie: Wer ist wie Gastgeber:in? Wer bringt mit einem konkreten Vorschlag etwas ins Rollen? Zudem: Wo besteht schon etwas? Wo ließen sich bestehende Strukturen – wiederkehrende Tagungen, Publikationsreihen, Institute – als Raum für einen (vorübergehenden) Fokus auf dieses Thema nutzen?

Gerne diskutieren wir mit Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, hier weiter:



https://austausch.hfab.ch/agilbild/channels/3c_entwicklungsorientiertebildung
(Login per Mail erfragen bei christof.arn@hfab.ch)

Literaturverzeichnis

- Arn, Ch. & Munsch J.P. (2022). Wissensorientierung, Kompetenzorientierung, Entwicklungsorientierung. Stationen in unserem gemeinsamen Bildungsverständnis. In: Burk W. und Stalder Ch. (Hrsg.): *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*, S.22–33. Beltz.
- Arn, Ch. (2022, 4.Dezember.) Mal ein Versuch: ...[Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/agiledidaktik>.
- Bardill, S. (2020). Psychologie wirksamer Ziele. In: Arn Ch. *Agile Hochschuldidaktik*, S. 104–109. Beltz.
- Berger M., Pfiffner M. (2018). *Heterogenität an Berufsfachschulen*. hep.
- Binder, Th. (2019). *Ich-Entwicklung für effektives Beraten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bloom, B.S. & M. Engelhart. (2001). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz.
- Burk Walter & Ch. Stalder. (2023). *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis*. Beltz.
- Cai, Q. (2021). Study on the Development Function and Limitation of Knowledge LearningCN. In: *Education & Social Sciences. Theory and Management of Education*. DOI 10.27159/d.cnki.ghzsu.2021.000034
- Delibovi, D. (2015). Critical Thinking and Character. In: *Wisdom, S. & Leavitt, L. Handbook of Research on Advancing Critical Thinking in Higher Education*, S. 21–47. IGI Global.
- Edmondson, A.C. (2020). *Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen*. Vahlen.
- Greutmann, H. Saalbach & E. Stern. (2021). *Professionelles Handlungswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Lernen – Lehren – Können*. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Hohengehren.
- Hirner, F. (2009). Schulsozialpädagogik als Beitrag zu Schulentwicklung. In Merz H.P. & Spescha, E.: *Komplexe Sozialpädagogik in Schule – Tagesstruktur – Jugendarbeit*, S. 61–78. SZH.
- Jurgovsky, Manfred. (2011). »Ich weiss, dass ich nichts weiss.« Ein Ausflug in die Geschichte des Begriffs Kompetenz. *BSO-Journal* 1/2011: 13–15.
- Kaiser, H. (2019). *Situationsdidaktik konkret. Unterrichtsrezepte, Beispiele, Grundlagen*. hep.
- Kramer, M. (2021). *Unterricht als Kunstwerk. Warum Maschinen nicht unterrichten können*. UTB.
- Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: *Theory Into Practice*, 41/4, S. 212-218.
- Martin, A.J. (2013). Goal Setting and Personal Best Goals. In: Hattie J. & Anderman E.M. (Hrsg.): *International Guide to Student Achievement*, S. 382–384. Routledge.
- Maurer, M. & Pieneck S. (2012). Die Reform von Berufsbildern als ständige Auseinandersetzung über Form und Inhalt. In: Maurer, M. & Godon, Ph.: *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven*, S. 81–100. hep.
- Niemiec, R.N. (2019). *Charakterstärken. Trainings und Interventionen für die Praxis*. Hogrefe.
- OECD. (2019). *Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf. Zugegriffen: 15.01.2023.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Klett.
- Postman, N. (1997). *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. DTV.
- Reichenbach, R. (2017). *Ethik in der Bildung und Erziehung: Essays zur pädagogischen Ethik*. UTB.
- Richter, S. & Bitzer, A. (2022). Beziehungsweisen und Verständigungen. In: Richter, S. & Bitzer, A.: *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis*, S. 7–19. Beltz.
- SBFI. 2020. *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Fachfrau Betreuung / Fachmann Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)*. <https://savoirsocial.ch/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsverordnung-FaBe.pdf>. Zugegriffen: 29.01.2023.
- Stalder Ch. (2022, 4. Dezember). Skizzenbuchnotiz: ...wenn Lernende sich...[Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/wortwerkbank/status/1599508608605044736>.
- Stalder, Ch. (2022a). *Zwei Stränge als entwicklungsorientierter Zugang*. HfaB. <https://hfab.ch/2022/10/24/zwei-straenge-als-entwicklungsorientierter-zugang/>. Zugegriffen: 15.01.2023.

- Stalder, Ch. (2022b). Alte Tugenden – neue Schulkultur: Entwicklungsorientierung im Brennglas des Sozialen. In: Burk. W. & Stalder Ch.: *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel*, S. 258-270. Beltz.
- Stalder, Ch., Brady, N. & Bayer, H. (2023). Sicherheit, Charakterstärken und Agency: Soziales Lernen entwicklungsorientiert gestalten. In: Burk. W. & Stalder Ch. (Hrsg.): *Entwicklungsorientierte Bildung in der Praxis*. Beltz.
- Strasser, R. & Koenig, O. (2023). Entwicklung halten und begleiten beim Gestalten inklusiver Zukünfte. In: Koenig, O. (Hrsg.): *Inklusion und Transformation in Organisationen*, S. 96-115. Verlag Julius Klinkhardt 2022.
- Woodtli, M. (2014). Mehr mehrdimensional Lernen, weniger binär denken [Audio-Podcast]. In edukativ.fm – im Sprechsaal mit Jöran. <https://edukativ.fm>. Zugegriffen: 25.01.2023.
- Zhang J. & Liao X. (2014). Aufbau eines an der Entwicklung der Studierenden orientierten Systems zur Bewertung und Überwachung der Qualität der Hochschulbildung. In: *Higher Education in China*, Nr. 1, S. 32-34. 以学生发展为导向 建立高等教育质量评价与监控体系 - CNKI. Zugegriffen: 26.03.2023.
- Zhao, M. & Wang J. (2001). The Assessment of Classroom Teaching & Learning to Promote Students' Development. In: *Education & Social Sciences. Theory and Management of Education*. https://oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2001&filename=JYLL200110009&uniplatform=OVERSEA&v=p-kfzj0UgCt_2NEanDm4ijm4pG7aZN61L2pKc0btObGCsvC4mDV3m661U_J_Mw6Q . Zugegriffen: 26.03.2023.