

sebastian walzik
dr. oec., dipl.-hdl.

czarnikauer straÙe 10
10439 berlin
deutschland

fon: +49-30-44 30 80 42
mobil: +49-172 - 571 15 99
sebastian@walzik.de
www.walzik.de

beitrag zum studienbuch musik 2015/2016
der hochschule luzern (hslu)

was macht „gute lehre“ aus?

preprint-version | juni 2015

*publiziert im herbst 2015 in gekürzter form
im studienhandbuch musik 2015/2016
der hochschule luzern, S. 114-124*

Was macht „gute Lehre“ aus?

Wie misst man Lehre? Und wie kann man zu einer Aussage gelangen, ob Lehre am Ende „gut“ oder „schlecht“ ist? Bildungsforschung beschäftigt sich seit jeher mit dieser und ähnlichen Fragen und ihr Vorhaben gleicht zuweilen dem Versuch, einen Pudding an die Wand nageln zu wollen. Zu unterschiedlich sind die Inhalte und Zielgruppen, zu unvergleichbar die Voraussetzungen und die jeweiligen Situationen. Kann man dennoch mehr oder weniger allgemeingültige Aussagen darüber treffen, wann Lehre „gute Lehre“ ist?

Um etwas als „gut“ oder „schlecht“ bewerten zu können, benötigt man einen Maßstab beziehungsweise Kriterien, die man in eine vergleichende Beziehung zu dem zu bewertenden Gegenstand setzen kann oder eine Dimension, auf der man das Bewertungsobjekt abtragen kann. Solche Bewertungsgrundlagen sind von ihrer Natur her tendenziell normativ, das heißt, es gelingt schlecht oder kaum, wiederum allgemeingültige Begründungen zu finden, welche diese Kriterien ihrerseits rechtfertigen. So bleibt nur der Ausweg, sich über sie zu einigen, sich der – hoffentlich gut begründeten – Meinung anzuschließen, sie als sinnvolle Grundlagen zu akzeptieren.

In diesem Sinne möchte ich im Folgenden einige Kriterien und Dimensionen zur Bewertung von „guter Lehre“ vorstellen. Ich tue dies in Form von sechs Thesen und überlasse es damit dem Leser, sich ihnen eher anzuschließen oder sie kritisch zu sehen. Sie sind in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren im Rahmen meiner Erfahrungen in der Berufsbildungsforschung sowie als Hochschuldozent, Trainer und Coach entstanden und von einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise geprägt. Sie können als Kondensat dessen verstanden werden, was auf einer eher allgemeinen Ebene aus meiner Sicht „gute Lehre“ ausmacht. In den einzelnen Absätzen wird jeweils eine These genauer beleuchtet. Alle Thesen zusammen erheben nicht den Anspruch, die Frage nach „guter Lehre“ abschließend zu klären, sollten hierzu jedoch einen grundsätzlichen Beitrag leisten.

These 1: Gute Lehre ermöglicht nachhaltiges Lernen.

Systemisch-konstruktivistisch betrachtet ist Lernen ein aktiver, selbstorganisierter Prozess des Lernenden und kann von Lehrenden nicht determiniert werden. Arnold beschreibt daher auch Erziehung als „wirkungsunsicheres systemisches Handeln (Arnold 2012b, S. 13 ff.). Entsprechend haben Lehrende vornehmlich die Aufgabe, eine Umgebung zu gestalten, in der Lernen gedeihlich stattfinden kann, können aber nicht Verantwortung für das Lernen selbst übernehmen. „Gute Lehre“ unterstützt also angestrebte Lernprozesse und steht immer in direkter Wechselwirkung mit Lernen. Sie kann daher nicht an sich – also ohne Betrachtung ihrer Effekte auf Seiten ihrer Zielgruppe – als „gut“ oder „schlecht“ bewertet werden. Sie kann auch nicht ausschließlich daran gemessen werden, ob die „Lernenden“ das gewünschte gelernt haben, denn dies hieße, dem Lehrenden die volle Verantwortung für das Lernen zuzuschreiben. Lehrende können jedoch Verantwortung für eine sinnvolle Gestaltung einer Lernumgebung übernehmen, die nachhaltiges Lernen ermöglicht. Arnold spricht daher von „Ermöglichungsdidaktik“ (2012b, S. 33 ff., 2012a). In diesem Sinne erachtet „gute Lehre“ Lehren und Lernen als interdependentes Geschehen, akzeptiert die Wirkungsoffenheit des Lehrhandelns, geht konstruktiv damit um und fördert Selbsttätigkeit und Aneignungsprozesse der Lernenden.

Insbesondere der letzte Punkt führt oft zu Missverständnissen. Zuweilen erwarten Lernende aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit Lehre, dass ihnen Informationen präsentiert werden, die sie rezipieren. Müssen sie selbst aktiv werden, ist dies nicht nur mit größerer Anstrengung verbunden, sondern läuft auch ihren Annahmen über einen „kompetenten Lehrer“ zuwider. In einem Zeital-

ter, in dem Informationen jedoch recht schnell und einfach dargestellt, vervielfältigt und verteilt werden können, ist reines Vortragen keine „gute Lehre“. Vielmehr muss die Frage erlaubt sein, welcher Mehrwert dadurch entsteht, dass mehrere Personen sich die Mühe gemacht haben, gleichzeitig an einem Ort zu einer Zeit zusammenzukommen.

Weil Erfahrungen und deren Reflexion ein zentraler Motor von Lernprozessen sind (vgl. exemplarisch Bransford et al. 2002; Macke et al. 2008, S. 69 ff.), ermöglichen gute Lehrende auch immer Rückmeldungen. Solche Prozesse dienen zum einen der Verständigung über gegenseitige Wahrnehmungen und Absprachen. Sie ermöglicht dem Lernenden aber auch Entwicklung durch den Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf das Erreichen der Lernziele.

Wenn in der musikalischen Bildung in „klassischen Meisterkursen“ ein Schüler mit dem Meister übt und die anderen Kommilitonen diesem Üben nur beiwohnen, ist fraglich, welcher Mehrwert durch reines Beobachten entsteht. Vielmehr wäre zu überlegen, welche Formen möglich sind, um einerseits viele Schüler zu aktivieren, ihnen Rückmeldungen geben zu können, und sie gleichzeitig an den Kompetenzen des Meisters partizipieren zu lassen.

These 2: Gute Lehre vollzieht sich ebenso ziel- wie prozessorientiert.

Erziehung zielt auf dauerhafte Entwicklung ab und setzt ein Gefälle voraus (Oelkers zitiert nach Arnold 2012b, S. 25). Lehre beinhaltet auf gesellschaftlicher Ebene damit die Vereinbarung, dass im Rahmen eines gemeinsamen Prozesses „Lehrende“ „Lernende“ dabei unterstützen sollen, sich bestimmte Inhalte, Fertigkeiten oder Werthaltungen zu erschließen. Damit hat institutionalisierte Lehre in der Regel Ziele. Diese sollten klar sein und von allen Beteiligten nachvollzogen werden können. Werden diese Ziele von den meisten Lernenden am Ende des Prozesses erreicht, kann der Prozess als gelungen, die Lehre als „gute Lehre“ bezeichnet werden.

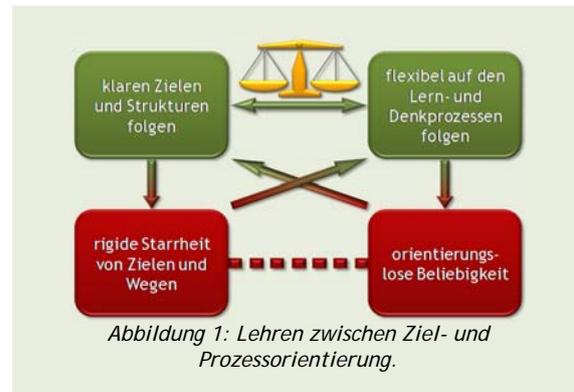
Bei dieser Betrachtung von Zielen geht es zunächst nicht um die Inhalte der Ziele selbst, also nicht um die Frage, welches die Vereinbarungen im Einzelnen sind, ob sie gesellschaftlich oder wirtschaftliche verwertbar sind (oder ob Bildung durch Verwertung entwertet wird) oder welche Qualität die Zielbeschreibungen haben sollen (siehe hierzu These 4). Es geht zunächst darum, klare Ziele zu haben, die einerseits den Erfolg von Lehren und Lernen prinzipiell fassbar machen und zudem dem Prozess Sinn und Struktur geben. Das Gehirn als eines der wesentlichen Organe, die an Lernprozessen beteiligt sind, scheint vor allem ein Organ zu sein, welches die Eindrücke und Erfahrungen bewertet und strukturiert, um sich in der Welt zu orientieren (vgl. exemplarisch Spitzer 2007, S. 79 ff.). Es entwickelt jedoch nicht nur Strukturen, sondern kann sich auch besser orientieren und besser lernen, wenn es mit vertrauten beziehungsweise sinnvollen Strukturen zu tun hat¹. Wenn Lernen den Aufbau neuer Strukturen ermöglichen soll, ist es ebenso sinnvoll, den Lernprozess in einer Weise zu gestalten, dass er Lernenden gute Orientierung bietet, diese neuen Strukturen an bestehende anzukoppeln oder bestehende damit zu erweitern. Ziele, die für den Lernenden klar sind und ihm sinnvoll erscheinen, unterstützen damit in der Regel einen Lernprozess.

Wie oben beschrieben, ist Lernen jedoch auch kein Prozess, bei dem deterministisch absehbar wäre, wie Lernende und Lehrende aufeinander reagieren und wie sich bestimmte Lernschritte bei einem einzelnen Lernenden abspielen werden. Daher ist Lehre nie vollständig planbar, vielmehr muss gute

¹ An anderer Stelle schreibt Spitzer: „Wenn Repräsentationen durch Strukturen in der Erfahrung entstehen, dann folgt, dass bei wenig äußerer Struktur eine innere gar nicht entstehen kann.“ Spitzer, 2007, S. 453.

Lehre flexibel auf die Phänomene und Ereignisse eingehen können, die im Verlaufe des Lernprozesses zutage treten. Unabhängig davon, dass dies schlechter realisierbar ist, wenn ein Lehrender gleichzeitig vielen Lernenden gegenübersteht, ist diese Flexibilität auch bei individuellen Lehr-Lern-Beziehungen geboten. Flexibilität kann im Einzelfall nun klaren Zielen und Strukturen widersprechen. Gute Lehre muss sich also bewusst in einem Spannungsfeld bewegen, das mit folgendem Wertequadrat² skizziert werden kann:

Gute Lehre folgt einerseits klaren Zielen und Strukturen, um damit gutes Lernen zu ermöglichen. Gleichzeitig muss sie flexibel den unvorhersehbaren Lern- und Denkprozessen folgen. Da dies zwei Werte „guter“ Lehre sind, die sich in einer Einzelnen Situation gegenseitig ausschließen, besteht die Herausforderung für Lehrende darin, hier eine sinnvolle dynamische Balance zu finden. Eine solche Balance ist nicht der Mittelweg zwischen diesen beiden Handlungsanweisungen, sondern ein Ausgleich über lange Sicht hinweg. Hierzu gilt es, die Lehr-Lernsituation immer wieder zu reflektieren und zu beobachten, ob einer der beiden positiven Werte bereits eine Übertreibung erfährt. Ist die Situation eher davon geprägt, dass zu starr Ziele und Wege (Methoden) vom Lehrenden durchgesetzt werden, ist der Lehrende gut beraten, stärker, den Lern- und Denkprozessen der Lernenden zu folgen. Besteht die Gefahr, dass die Lernsituation eher Qualitäten einer orientierungslosen Beliebigkeit gewinnt, sind klare Ziele und Strukturen gefragt. Das Wertequadrat ist damit ein Kompass für Lehrende, um zu reflektieren, ob man noch auf dem richtigen Weg ist.



These 3: Gute Lehre orientiert sich am Prozess des Lernens, nicht an der Struktur der Inhalte.

Beim Lehren und Lernen treffen kognitiv differenzierte Strukturen von Experten (der Lehrenden) und kognitiv rudimentäre Strukturen von Novizen (der Lernenden) aufeinander. Viele Zusammenhänge, die Experten einleuchten, können daher von Novizen gar nicht gesehen werden. Der Unterschied kann teilweise so groß sein, dass Novizen bestimmte Fragestellungen gar nicht als Problem an sich erkennen: wer noch wenig bewandert ist in Musiktheorie, wird sich nicht wundern zu hören, dass beispielsweise im Klezmer die siebente Stufe in Moll Dominantfunktion hat - Experten auch nicht, ein Anfänger, der schon ein gewisses Hintergrundwissen hat, vielleicht schon eher. Novizen können von allzu komplexen Strukturen auch überfordert werden, weil sie die Orientierung verlieren. Entsprechend findet „gute Lehre“ für die Lernenden jeweils ein Niveau, welches eine gewisse Herausforderung darstellt, aber gleichzeitig nicht zu anspruchsvoll ist.

Um Lernen zu fördern, sollte sich „gute Lehre“ daher nicht an der Struktur der Inhalten orientieren, wie sie in (für Experten geschriebenen wissenschaftlichen) Fachbüchern übersichtlich dargestellt wird, denn die dort eingehaltene Reihenfolge unterscheidet sich oft von jenem Ablauf, mit der eben diese Inhalte beim Lernen aufgebaut werden: Erwachsene, die Musiktheorie lernen, erlernen nicht zunächst alle denkbaren und möglichen Akkordsymbole, sondern zunächst einige wenige, mit denen sie erste Analysen oder Harmonisierungen vornehmen können, auch wenn es in einem Buch über

² Zum Prinzip der Wertequadrate vgl. Schulz von Thun, 2000b, S. 38 ff..

Musiktheorie sinnvoll ist, in einem eigenen Kapitel zum Thema Akkordsymbole diese vollständig im Detail zu beschreiben. Eine sinnvolle Aufbereitung von Inhalten zum Zwecke des Nachschlagens folgt entsprechend einer anderen Struktur als eine sinnvolle Aufbereitung für Novizen um Lernen zu fördern.

These 4: Gute Lehre ist kompetenzorientiert.

Diese These schließt an die vorige an, wenn es darum geht, Lernaufgaben zu gestalten, welche eine angemessene Herausforderung für die Lernenden darstellen. Kompetenzorientierung meint in diesem Zusammenhang Lernsituationen zu schaffen, die von den Lernenden als attraktive Herausforderung erkannt werden, die einerseits nicht zu einfach sind andererseits aber auch von ihnen bewältigt werden können. Damit nimmt „gute Lehre“ Probleme im Sinne von Dörner (1976) als Ausgangspunkt für Lernprozesse. Dörner spricht im Gegensatz zu einer „Aufgabe“ dann von einem „Problem“, wenn das Individuum „nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den erwünschten Zielzustand zu überführen“ (1976, S. 10). Ein „Problem“ in diesem Sinne kann nur bewältigt werden, wenn gleichzeitig etwas Neues, für die Bewältigung Notwendiges, gelernt wird. Damit ist Problemorientierung ein didaktischer Schlüssel zur Unterstützung von Lernprozessen. „Gute Lehre“ fördert damit gleichzeitig Kompetenzerleben, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeit der Lernenden und wird den Grundsätzen der Selbstbestimmung, wie sie im Rahmen der Motivationsforschung beispielsweise von Deci und Ryan (exemplarisch Deci/Ryan 2012) beschrieben werden, gerecht.

Kompetenzorientierung kann zudem auf einer zweiten Ebene, nämlich jeder der Ziele der Lernprozesse verstanden werden. Diese sollten im Wesentlichen nicht ein Abspeichern und Wiedergeben von Wissensinhalten beschreiben, denn Ziel des Lernprozesses sollte ja nicht sein, dass eine Person Wissensinhalte lexikalisch wiedergibt, sondern diese Inhalte im eigenen Leben nutzen kann, um damit bestimmte Aufgaben zu erledigen oder Herausforderungen zu bewältigen. Die Beschreibung der Ziele des Lernprozesses sollte bei „guter Lehre“ also eine gewisse Qualität haben. Gerne wird hier die revidierte Taxonomie kognitiver Lernziele von Anderson und Krathwohl et al. (Anderson et al. 2001) herangezogen³. Dieser Logik folgend würde „gute Lehre“ mindestens die dritte Taxonomiestufe („Anwenden“) als Ziel anstreben.

Die Taxonomie von Anderson und Krathwohl et al. beschreibt jedoch nur die kognitive Dimension des Handelns. Moderne Ansätze verstehen unter einer Kompetenz immer das Zusammenwirken von (kognitivem) Wissen, (affektiven) Haltungen und schließlich (psycho-motorischen) Fertigkeiten (vgl. exemplarisch Erpenbeck/Rosenstiel 2003; Euler/Hahn 2004, S. 129 ff.; Riedl/Schelten 2013, S. 127 ff.; Wilbers 2012, S. 51 ff.). In den meisten Situationen des Alltags kommt es also nicht nur darauf an, etwas kognitiv anzuwenden oder gar zu kreieren, sondern dies auch in praktisches Tun umzusetzen und all dies mit einer bestimmten Haltung zu tun. Man könnte auch formulieren, dass Kennen, Können und Wollen zusammenfließen oder dass mit Kopf, Herz und Hand gehandelt wird. Entsprechend definiert „gute Lehre“ auch Lernziele auf den Handlungsdimensionen „Einstellungen“ (Werte) und „Fertigkeiten“.

³ Die einzelnen Taxonomiestufen lauten „Remember“, „Understand“, „Apply“, „Analyze“, „Evaluate“ und „Create“ und haben teilweise bis zu sieben Unterstufen. Anderson und Krathwohl sind übrigens Schüler und Kollegen von Benjamin Bloom, welche die ursprüngliche Taxonomie 2001 überarbeitet haben.

Für die Werte bietet Kohlberg (siehe exemplarisch Garz 2006, S. 101 ff.) eine gängige Taxonomie. Für die musikalische Bildung könnte man beispielsweise die Unterscheidung treffen, ob ein Stück in einer bestimmten Weise gespielt wird, weil es von bestimmten Bezugspersonen so erwartet wird (Rollenkonformität) oder ob dies aufgrund einer selbst entwickelten Haltung geschieht.

Bezüglich der Fertigkeiten liefert Dave eine Taxonomie (zitiert nach Möller 1973, S. 255 f.), die in fünf Stufen, mit je zwei bis drei Unterstufen, eine Steigerung von „Imitation nach Demonstration“ bis hin zu „Naturalisierung“ beschreibt. Für „gute Lehre“ wären hier wohl mindestens die dritte Stufe „Präzision“ („3.1 Reproduzieren“, „3.2 Steuerung“), die vierte Stufe „Handlungsgliederung“ („4.1 Sequenz“, „4.2 Harmonie“) oder gar die höchste Stufe „Naturalisierung“ („5.1 Automatisierung“, „5.2 Interiorisierung“) anzustreben.

These 5: Gute Lehre bezieht Lehren, Lernen, Lernziele und Prüfen aufeinander.

Im Rahmen von institutionalisierter Lehre sind Studierende oft wenig motiviert, mehr als das für die Prüfung Notwendige zu tun. So kann jede anspruchsvolle didaktische Gestaltungsidee ad absurdum geführt werden, wenn dem Lernprozess eine Prüfung folgt, die in ihrem Niveau unter den angestrebten Lernzielen liegt. Oder anders formuliert: das Niveau der Prüfung bestimmt das Niveau der Ausbildung. Spricht sich herum, dass man für die Prüfung nur bestimmte Konzepte auswendig lernen und wiedergeben muss, sind anspruchsvollere Lernziele nur noch Lippenbekenntnisse. Die drei Bereiche „Lehren/Lernen“, „Lernziele/Outcomes“ und „Prüfen“ sollten also in einem kongruenten Verhältnis zueinander stehen. „Gute Lehre“ folgt damit der Idee des Constructive Alignment (Wildt/Wildt 2011; Biggs/Tang 2011). Ausgangspunkt sind reale Situationen, die später, nach der Ausbildung, in der Praxis bewältigt werden sollen. Diese dienen sowohl zur Beschreibung der Lernziele als auch zur Gestaltung der Lehre und schließlich ebenso als Grundlage für die Prüfung.

These 6: Gute Lehre ist bewusste Gestaltung der kommunikationspsychologischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden.

Da Lehren Lernen unterstützt und der Lehr-Lernprozess ein zirkulärer Wirkzusammenhang ist, ist Lehren und Lernen immer auch Kommunikation. Diese hat jedoch nicht nur einen Inhalt, sondern immer auch eine Qualität, sie erzeugt und reflektiert eine Beziehung zwischen den kommunizierenden (vgl. exemplarisch Watzlawick et al. 2000; Schulz von Thun 2000a). Lehre ist also immer auch etwas Persönliches, und „gute Lehre“ zieht sich daher nicht auf die rein sachliche Anregung von Lernen zurück. Die Qualität der Beziehung beeinflusst die Qualität der Lernunterstützung. „Gute Lehre“ ist also auch immer bewusste Gestaltung einer förderlichen kommunikationspsychologischen Beziehung. Im Rahmen institutionalisierter Lehre liegt meist ein gewisser Grad an Nicht-Freiwilligkeit vor: auch wenn die Wahl des Studiums freiwillig erfolgt, wird sich nicht jede Studierende immer die Lehrperson aussuchen können, die ihr persönlich am meisten zusagt. Umso zentraler ist es, eine Qualität von Respekt und vielleicht sogar Vertrauen aufzubauen. Dabei gilt: „Hat sich erst einmal in einer nicht-freiwilligen Beziehung Vertrauen etabliert, wird sich längerfristig ein positiver Kreislauf stabilisieren.“ (Schweer 2008, S. 554).

Eine vertrauensvolle Atmosphäre lässt sich in Kleingruppen schließlich einfacher herstellen als in großen Gruppen, in der Einzelne leichter in der Anonymität der Masse verschwinden können. Aber auch bei größeren wirken die gleichen kommunikationspsychologische Beziehungseffekte, weshalb „gute Lehre“ gerade in großen Gruppen diese besondere Herausforderung bewusst aufnimmt.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R./Arasian, Peter W./Cruikshank, Kathleen A./Mayer, Richard E./Pintrich, Paul R./Raths, James/Wittrock, Marlin C. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, Complete.
- Arnold, Rolf (2012a): Ermöglichungsdidaktik - die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 2 (2012), S. 45-48.
- Arnold, Rolf (2012b): Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH, zweite, unveränderte Auflage.
- Biggs, John B. /Tang, Catherine (2011): Teaching for quality learning at university: what the student does. Maidenhead: Open University Press, 4. Auflage.
- Bransford, John D./Brown, Ann L./Cocking, Rodney R. (Hrsg.) (2002): How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School (Expanded Edition). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2012): Self-Determination Theory. In: Van Lange, P. A. M./Kruglanski, A. W./Higgins, E. T. (Hrsg.): Handbook of Theories of Social Psychology. (Volume 1). London: SAGE Publications Ltd, S. 416-438.
- Dörner, Dietrich (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Kohlhammer-Standards Psychologie: Studententext: Teilgebiet Denkpsychologie, Stuttgart: Kohlhammer.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, Dieter/Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt-UTB.
- Garz, Detlef (2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien: Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. erweiterte Auflage.
- Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik: lehren, vortragen, prüfen. Beltz Pädagogik, Weinheim: Beltz.
- Möller, Christine (1973): Technik der Lernplanung: Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. Weinheim, Basel: Beltz, 4., völlig neugestaltete Auflage.
- Riedl, A./Schelten, A. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann (2000a): Miteinander reden 1 - Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. (Band 1), Augsburg: Weltbild Verlag, genehmigte Lizenzausgabe.
- Schulz von Thun, Friedemann (2000b): Miteinander reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation. (Band 2), Augsburg: Weltbild Verlag, genehmigte Lizenzausgabe.
- Schweer, Martin K. W. (2008): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge Schule und Gesellschaft (Band 24), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., vollständig überarbeitete. Auflage.
- Spitzer, Manfred (2007): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 1. Auflage.
- Watzlawick, Paul/Beavin, J./Jackson, D. (2000): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber Verlag, unveränderte Auflage.
- Wilbers, Karl (2012): Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch: Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge. Berlin: epubli GmbH.
- Wildt, Johannes/Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten. (Lieferung 50, Ziffer H 6.1). Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.