

Unter dem Titel ‚Antinomien in digitalisierten Lernarrangements‘ hat der Autor vor zwei Jahren (Hanstein, 2022) an das pädagogische Phänomen der Antinomien erinnert. Dabei hat er für online und hybrid stattfindende Veranstaltungen eine besondere Achtsamkeit für neue, mit der Digitalisierung aufgekommene Widersprüchlichkeiten gefordert. Der aktuelle Beitrag richtet den Blick auf Kommunikationsprozesse in onlinegestützten Formaten.

## RESONANZFÄHIGKEIT ALS KERNKOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN

### GEWALTFREIE KOMMUNIKATION IM VIRTUELLEN LERNRAUM

*Thomas Hanstein*

Durch Dezentralität und Distanz in digitalisierten Formaten ist es schwieriger geworden, persönliche Ausgangslagen Lernender wahrzunehmen und sie als Referenzrahmen dessen, was ethisch vertretbar – oder nicht geboten – ist, zu berücksichtigen. Gleichzeitig ist es in virtuellen Lernarchitekturen eher möglich sich zurückzuziehen und abzugrenzen, ohne dass die Betroffenheit der\*des Einzelnen erkannt wird. Bedenkt man, dass in der gegenwärtigen Polykrise wohl in jeder Klasse und Lerngruppe junge Menschen mit Traumatisierungserfahrungen sitzen, eröffnet sich ein medienethisches Feld mit weitreichenden Impli-

kationen. Anknüpfend an die Ausführungen zu den pädagogischen Antinomien (Helsper, 2016) bedeutet das auf der Ebene der 1. Ordnung insbesondere für die Vertrauensantinomie eine besondere Relevanz, wie ebenso auf der Ebene der 2. Ordnung (zu dieser Unterteilung ebd.) für die Näheantinomie sowie die Organisationsantinomie.

In einer eigenen Umfrage zur Kameranutzung in Klassen der beruflichen Oberstufe kam der Aspekt, keine funktionierende Kamera zu besitzen, an zweiter Stelle. An dritter wurden Gründe genannt, die mit der eigenen Erscheinung im Online-Unterricht zusammenhängen. Und auf Platz Eins rangierte die Sorge, keine letzte Sicherheit über eine eventuelle

Weiterverwendung der ‚Kachel-Bilder‘ zu haben. Was sich in dieser anonymisierten Erhebung in Erfahrung bringen ließ, würde vermutlich im Rahmen eines Online-Unterrichts zunächst nicht offen geäußert werden. Doch, weil sich unabhängig von den Klassen und Ausbildungsprofilen auch bei einer wiederholten Befragung ein nahezu gleiches Ergebnis zeigte, konnte dieses Phänomen genutzt werden, relativ zeitnah mit Beginn einer neuen Lerngruppe die ersten beiden Regeln zu erarbeiten: Screenshots nur mit Erlaubnis aller! Keine Video-Mitschnitte!

## REGELN ERARBEITEN MIT DEM GFK-PROZESS

Es wäre naiv zu glauben, dass diese Regeln eingehalten werden würden, wenn sie nur ‚gesetzt‘ oder in einer Art ‚Online-Schulordnung‘ zu Papier gebracht und an prominenter Stelle ausgehängt würden. Stattdessen bietet das Ergebnis der genannten Umfrage

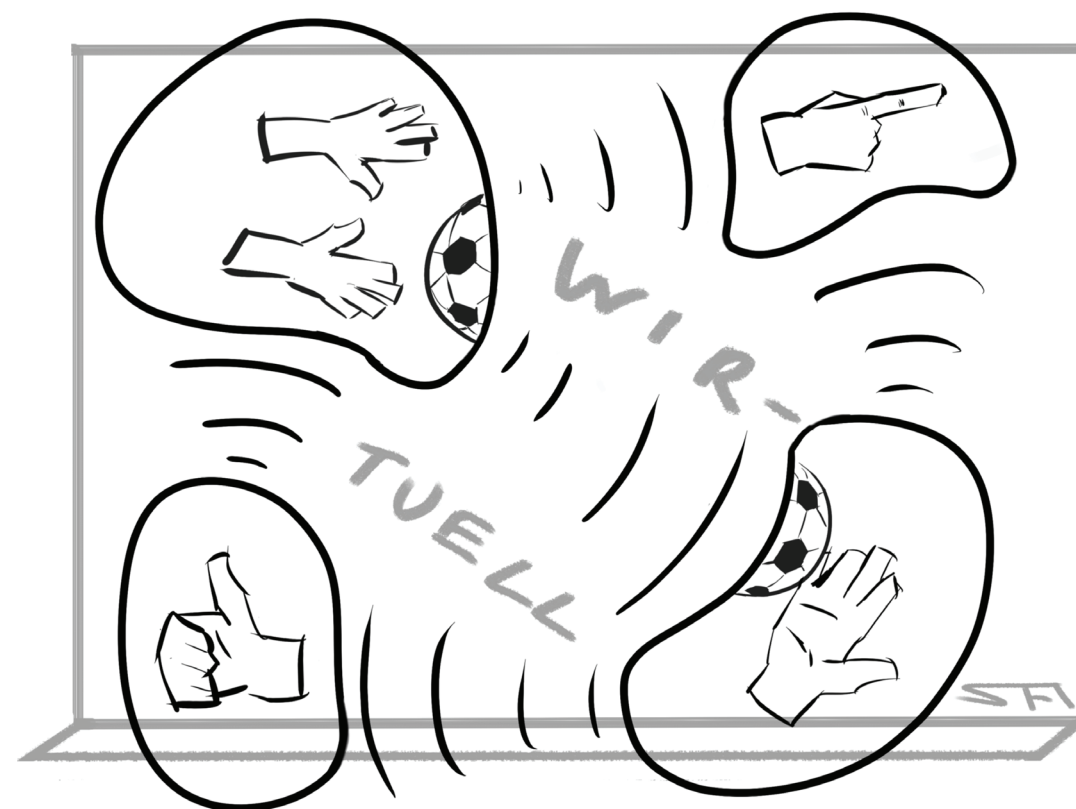
eine gute Möglichkeit, um auf beide im Vordergrund stehenden Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg im Auftakt einer online-Veranstaltung einzugehen: auf 1. Beobachtungen und 2. Gefühle (Rosenberg, 2016, S. 21 ff.).

In neuen, online stattfindenden Lerngruppen wurde die Leitfrage in den Raum gestellt: „Was halten Sie von diesen Ergebnissen? Können Sie sie nachvollziehen? Welche Erfahrungen haben Sie damit bisher

gemacht?“ Auf einem Whiteboard oder virtuellen Pad wurden – ebenfalls noch anonym – die ersten Assoziationen gesammelt. In wiederkehrenden Settings tauchen dabei Negativerfahrungen in Social Media auf, welche Jugendliche intuitiv auf den Online-Raum übertragen. Insofern kann die Scheu vor der (selbstverständlichen und durchgängigen) Nutzung der Kamera zunächst als Schutzfunktion bzw. -reaktion gedeutet werden. Hier ist es wichtig, dass Lehrende asketisch mit Feedback und sehr zurückhaltend mit Bewertung sind. Denn Hinweise auf die Andersartigkeit des virtuellen Lernraums im Gegensatz zur Social Media-Welt Heranwachsender würden nicht weiterführen, schon gar nicht Belehrungen mit Verweis auf schulische Pflichten. Dies mag trivial klingen, allerdings wurden derartige Rückmeldungen in Auswertungen von Online-Unterrichtseinheiten immer wieder hervorgehoben. Verbale Reaktionen Lehrender auf dieser Ebene werden insofern hier

WEIT AUS ZIELFÜHRENDE  
IST ES, WENN NICHT NUR  
SCHÜLER\*INNEN IHRE  
BEOBACHTUNGEN UND  
GEFÜHLE ÄUSSERN,  
SONDERN AUCH LEHRENDE

ebenso als Ausdruck des (Selbst-)Schutzes, wenn nicht gar der Überforderung gedeutet. Sie mögen menschliche Reaktionsweisen sein, vertrauensfördernd sind sie nicht. Weit-



//© Silas Fanis Hanstein

aus zielführender ist es, wenn nicht nur Schüler\*innen ihre Beobachtungen und Gefühle äußern, sondern auch Lehrende. Das setzt voraus, jungen Menschen diesen Perspektivwechsel zuzutrauen, nach dem Motto: „Stellt euch einmal vor, Ihr wollt in einem Meeting eure Klassenfahrt besprechen und die Hälfte eurer Mitschüler\*innen zeigt sich nicht. Wie wirkt das auf euch? Welche Gefühle habt Ihr dabei?“ Auf diese Weise kann es gelingen, zum nächsten Schritt im GFK-Prozess zu gelangen, den: 3. Bedürfnissen.

Zu sagen, dass es mir ein Bedürfnis ist, alle Teilnehmenden persönlich begrüßen zu kön-

nen, bedeutet zwar einen gewissen Vertrauensvorsprung von Seiten der Lehrenden, aber dieser wird in aller Regel von Jugendlichen und jungen Erwachsenen honoriert. Ebenso ist es möglich, die ‚Regel‘ als 4. Schritt: Bitte zu formulieren, zum Beispiel: „Und deshalb wünsche ich mir, dass Sie auch nach der Pause alle wieder mit Kamera da sind.“ In Schulungen von Lehrkräften zur GFK kann festgestellt werden, dass diese sprachliche Sensibilität zunächst auf der äußeren Ebene ansetzt: Wir trainieren, weg vom V (dem Vorwurf, zum Beispiel: „Max, deine Kamera ist schon wieder nicht eingeschaltet.“) und hin zum W (dem

Wunsch) zu gelangen. Doch dazu braucht es zweierlei, was in der Lehrer\*innenausbildung nicht erlernt wird: adäquate Selbstregulation und Affektkontrolle (Hanstein, 2021, S. 58 ff.) sowie die Fähigkeit des asketischen Zuhörens (ebd., S. 80 ff.). Doch beides ist erlernbar! Und gerade, weil der virtuelle Raum durch die Reduktion auf Ton und Bild (oft nur Standbild) zur Fokussierung auf die Stimme des Veranstaltenden einlädt, muss diese Logik immer wieder durchbrochen werden. Verlangsamung lautet dabei ein Zauberwort, ein weiteres heißt Verantwortungsabgabe – den ‚Ball‘ immer wieder zurück zu geben an die Schüler\*innen. Das, was dabei auf der Tonspur läuft, sollte auf der physischen Ebene vom Veranstalter unterstützt werden. Ein einfaches Beispiel ist der ‚Redeball‘, der von Kachel zu Kachel gereicht wird. Die dabei aufkommenden Orientierungsgespräche nach dem Motto „Ach, da oben bist Du, bei mir erscheinst Du unten rechts ...“ sollten in den Prozess integriert werden. Auch wenn dafür Zeit benötigt wird: Sie sind Ausdruck von – ersten – Perspektivübernahmen, was sehr wichtig für gelingende virtuelle Kommunikation ist. So gelingt es auch, durch technische Umstände entstehenden Stress zu mindern. Wenn Jugendliche – ebenso wie Erwachsene in Online-Schulungen – merken, dass es kein Problem ist, wenn sie noch etwas Zeit benötigen, wenn der Veranstalter es aushält zu warten, bis alle auch mit Bild im Raum sind und auch dann erst beginnt, wenn Teilnehmende ohne jeden Vorwurf und mit verinnerlichtem GFK-Mindset darauf hingewiesen werden, dass sie nur durch ein Standbild oder im Moment ganz ohne Bild dabei sind, begeg-

nen sich nicht Blasen, sondern sind Menschen in einem gemeinsamen Lernprozess wechselseitig-wertschätzend unterwegs. Diese Touchpoints leben von einer bewusst aufgebauten und gepflegten Resonanzkultur:

## CLASSROOM MANAGEMENT DURCH RITUALE

Für den analogen wie den virtuellen Lernraum gilt: Schüler\*innenverhalten und Lehrer\*innenverhalten stehen in einer Wechselbeziehung (Rogers, 2013, S. 13 ff.). Diese ist im Online-Unterricht durch die gesteigerte Näheantonomie allerdings einer speziellen Herausforderung ausgesetzt: Bis auf (hoffentlich in allen Online-Settings stattfindende) Arbeitsphasen in Breakout-Räumen laufen Interaktionen zentral(er) über die Lehrkraft. Auch, wenn viele Unterrichtseinheiten bis heute vielfach durch lehrer\*innenzentrierte Phasen geprägt sind – was Unterrichtsbesuche bei Junglehrer\*innen immer wieder zeigen –, dürfen die vielen, unzählbaren kleinen Nebengespräche (in aller Regel nicht bemerkt von der Lehrkraft), non- und paraverbalen Kommunikationen während des Unterrichts nicht unterschätzt werden. Denn sie tragen maßgeblich zur Atmosphäre einer Unterrichtsstunde bei. Diese Verbindung aller virtuellen ‚Blasen‘ im Online-Unterricht zu leisten, ist eine entscheidende Größe für gelingenden Unterricht. Doch wie gelingt ein Gefühl der Verbundenheit über isolierte Bubbles? Nur, indem das Gemeinschaftserleben im Lernraum gestiftet und durchgängig gepflegt wird. Rituale sind dazu ein probates Mittel. Sie bieten sich insbe-

sondere an Scharnierstellen einer Lerneinheit an, bei der Eröffnung, vor und nach der Pause und selbstverständlich zum Ende des Unterrichts. Besonders Symbole aus der physischen Realität der Teilnehmer\*innen sind geeignet, die eigene Realität hinein ins onlinegestützte Erleben zu holen. So werden diese Artefakte zu „sprechenden Gegenständen“ (Hanstein/Lanig, 2020, Methode 50) – was als Methodik anschließend auch für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann. Darüber hinaus haben sich angeleitete Imaginationsübungen (ebd., Methode 21) oder mentale Übungen wie die „Augengymnastik“ (ebd., Methode 4), das „Designer Yoga“ (ebd., Methode 9) oder die „Körperreise“ (ebd., Methode 26) bewährt, um Rituale zu entwickeln – und so der virtuellen Organisationsantonomie wirksam zu begegnen. Durch Rituale lassen sich nicht nur soziale Handlungsregeln erarbeiten und pflegen, sondern durch den konstitutiv wiederkehrenden Charakter von Ritualen entstehen neue Ordnungsmuster, welche Verlässlichkeit, Kontinuität, Entlastung und Identifikation bieten – und damit letztlich Sinn verleihen. Zum Wesen von Ritualen gehört, dass sie zwar ein Thema haben, jedoch keinem Inhalt noch Zweck dienen. Rituale besitzen eine gewisse Struktur und folgen einem bestimmten Ablauf. Die äußere Handlung und die inneren Assoziationen

und Emotionen stehen in einem Wechselverhältnis. Symbole ersetzen die Sprache, Rituale sensibilisieren mehrdimensional möglichst alle Wahrnehmungsebenen. Letztlich entsteht durch angemessene, sinnvoll vollzogene Rituale bei den Teilnehmenden eine Bedeutsamkeit auf der persönlichen und sozialen Ebene. Manfred Vogt formuliert, neben den bereits genannten Charakteristika, „Ordnungs-Ordnungs-Übergänge von Ritualen“ (im ff. Vogt, 2008): das Schaffen eines „Phasenübergangs“, die Aktivierung von „Kontrollparametern“, das

DURCH RITUALE LASSEN SICH NICHT NUR SOZIALE HANDLUNGSREGELN ERARBEITEN UND PFLEGEN, SONDERN DURCH DEN KONSTITUTIV WIEDERKEHREN DEN CHARAKTER VON RITUALEN ENTSTEHEN NEUE ORDNUNGSMUSTER, WELCHE VERLÄSSLICHKEIT, KONTINUITÄT, ENTLASTUNG UND IDENTIFIKATION BIE TEN – UND DAMIT LETZTLICH SINN VERLEIHEN

Erkennen und Realisieren von „Fluktuationsverstärkern“ und das ganz bewusste Erzeugen von „Symmetrieunterbrechungen“. Rituale besitzen somit eine spezielle Kraft, verleihen bzw. unterstreichen jedoch auch eine gewisse



Prompt: Virtual classroom, communication via various digital platforms such as video conferences and online whiteboards

//Firefly



Macht. Dieser müssen sich Lehrkräfte und Veranstaltende immer bewusst sein: Rituale, die einen Sozialdruck erzeugen, der das freiwillige Wollen auch nur einer\*s Teilnehmenden unterläuft, sind aus ethischer Sicht unzulässig. Am obengenannten Beispiel des ‚Redeballs‘: Es muss möglich sein – und auch vom Veranstaltenden so ins Wort genommen werden –, den Ball weiterzugeben oder gar nicht aufzunehmen, wenn man im Moment keine Selbstoffenbarung in die Runde geben will. Und: Diese Entscheidung ist eine, die jeder\*m zusteht und für die man sich weder rechtfertigen muss, noch die in der Runde zur Disposition steht. Wer – als Lehrende\*r oder als Veranstalter von Online-Seminaren bei Erwachsenen – derart achtsam und mit Fingerspitzengefühl führt, kommt seiner Verantwortung für eine gewaltfreie Lernatmosphäre nach. In solche Lernräume kommt man gern zurück – unabhängig vom Inhalt.

## RESONANT UND PROZESSORIENTIERT FÜHREN

Fragt man in Beratungsgesprächen Kolleg\*innen nach dem Grad der aktiven Beteiligung der Klasse in einer konkreten Unterrichtsstunde, geben diese zumeist einen höheren Prozentsatz an, oder sie bestätigen die im Gespräch gespiegelte geringe Beteiligung. Die Lösungsansätze sind stets gleich: die Suche findet auf der inhaltlichen Ebene statt. Und pädagogische Konzepte wie Differenzierung legen dies auch nahe. Doch erst, wenn man sich vom ‚Was‘ löst, wird man frei für den Prozess und

die an diesem Beteiligten, das ‚Wer‘ (Hanstein, 2021b). Was zunächst so einfach klingt, ist bei Junglehrer\*innen, insbesondere Direkteinsteiger\*innen – die aufgrund ihrer zumeist sehr guten fachlichen Herkunft naturgemäß auf die Fachlichkeit fokussiert sind – meist jahrelange, teils harte Arbeit an den eigenen Beweggründen und inneren Mustern. Ebenso wie in den Prozess integrierte Rituale bieten sich Kommunikations- und Feedbackschleifen dazu an. Ein übliches Argument lautet, dadurch „aufgehalten zu werden und mit dem Stoff nicht durchzukommen“ (O-Ton eines Kollegen nach einem Unterrichtsbesuch). Doch eine solche Logik ist ohnehin vom Trugschluss geleitet, etwas vermitteln zu können. Die Ermöglichungsdidaktik, die vor über zehn Jahren von Rolf Arnold geprägt wurde (Arnold, 2012), geht vielmehr davon aus, dass das Lernen ermöglicht werden muss. Darin besteht die

ureigene Aufgabe der Lehrkraft. Mit dem Akronym S.P.A.S.S. fasst Arnold die Merkmale einer ermöglichungsdidaktisch angelegten Unterrichtseinheit zusammen: selbstgesteuert, produktiv, aktivierend, situativ und sozial zu sein. Zu Recht kann man sich fragen, wo sich hierbei die Lehrkraft findet, doch genau das ist der entscheidende Unterschied: In der Verantwortung der Lehrer\*innen liegt es, dass möglichst alle Schüler\*innen dabei – pädagogisch gesprochen – kognitiv und emotional aktiviert

sind. Neben inhaltlichen Fachkenntnissen und der methodischen Kompetenz sind es vor allem Flexibilität, Spontaneität und Varianz, die hier besonders fordern – und Unterrichtsstunden wie den Beruf so komplex und so anspruchsvoll machen. Was bedeutet, dass Lehrer\*innen nicht daran vorbeikommen, ihr eigenes Rollenverständnis (immer wieder) zu hinterfragen. Denn, auch wenn es bis heute integraler

DIE DURCHSTRUKTURIERTE  
LERNEINHEIT MACHT NICHT  
DIE GUTE LEHRKRAFT AUS,  
SONDERN IHRE PRÄSENZ,  
MIT DER SIE WORT-  
MELDUNGEN – UND NOCH  
WICHTIGER – BELANGE DER  
SCHÜLER\*INNEN AUFNEH-  
MEN UND IN DEN GEMEIN-  
SAMEN LERNPROZESS  
INTEGRIEREN KANN

Bestandteil der Lehrer\*innenausbildung ist: Es ist nicht die durchstrukturierte Lerneinheit, welche die gute Lehrkraft ausmacht, sondern ihre Präsenz, mit der sie Wortmeldungen – und noch wichtiger – Belange der Schüler\*innen aufnehmen und in den gemeinsamen Lernprozess integrieren kann.

Wenn die Resonanz ausbleibt, füllen noch unerfahrene Lehrkräfte dies mit dem Gewicht der eigenen Rede; oder mit der nächsten *Powerpoint*. Und signalisieren damit: „Jetzt bin ich –

## PERSÖNLICHE ERFAHRUNG ZUM SCHLUSS:

RESONANZ IST ALLES, UND OHNE RESONANZ IST ALLES NICHTS ...

Gelegentlich bin ich zu einer hybriden Veranstaltung geladen, bei welcher von vornherein ein Ungleichgewicht zwischen den in der sogenannten Präsenz Anwesenden und den sich online zugeschalteten besteht – wie bereits an den Begrifflichkeiten deutlich wird. Die Veranstaltenden beherrschen die Technik zwar meist so weit, dass die Aussagen der online Teilnehmenden hörbar werden. Doch gelegentlich, und wiederkehrend, scheitert es bereits daran, dass alle begrüßt werden. Und schon sind ‚wir‘ mitten im ersten Tagesordnungspunkt – ohne dass ein ‚Wir‘ hergestellt wurde. Aus solchen, bis heute nicht überwundenen Tücken des Online-Kontextes könn(t)en Organisationen viel über die Besonderheit virtueller Formate lernen. Vorausgesetzt, auch hier: Die Moderierenden wenden sich zunächst dem ‚Wer‘ und nicht dem ‚Was‘ zu und bleiben offen für Feedback – aus der physischen wie der virtuellen Bubble. Was auch bedeutet: dies explizit zu ermöglichen bzw. proaktiv darum zu bitten. Allerdings nur, wenn daraus auch Konsequenzen abgeleitet werden (sollen). Nach mehrjährigen Begleitungen von onlinegestützten Prozessen verschiedener Art, unterschiedlichen Zuschnitts, Milieus und Alters kann ich Jürgen Handke nur zustimmen, der schon frühzeitig schrieb: „Die Digitalisierung der Lehre beginnt (nur) mit einem neuen Mindet.“ (Handke, 2020, S. 13) Und um die These zu ergänzen: Wo das ‚Wer‘ nicht von Anfang an und immer wieder partizipativ zusammengeführt wird, bleibt die Arbeit am ‚Wie‘ hinter ihren Möglichkeiten zurück. Was insofern für die Ebene der Klassenführung in virtuellen Kontexten gilt, ist für die Führung hybrider Kollegien alles andere als obsolet, ja: oft bis heute nicht in die Unternehmenskultur integriert. Hier greift dann der Grundsatz: Wo Resonanz nicht ermöglicht (und/weil nicht gewollt) ist, ziehen sich die Teilnehmenden in die Passivität der virtuellen Blase zurück. Und: Wo Resonanzfähigkeit (in Meetings wie in Organisationen) bei Leitenden fehlt, ist ausbleibende Partizipation die Folge.

erneut – dran. Ihr braucht nur zuzuhören.“ Von Unterricht oder gar aktiven, selbst organisierten Lernprozessen kann da keine Rede sein. Auch, wenn rezeptive Phasen pädagogisch immer mal wieder legitim sind, sollten sie nicht zur Gewohnheit werden. Was grundsätzlich für den Unterricht im physischen Lernraum zutrifft, ist umso gewichtiger für den virtuellen Raum, da dieser per se zur Passivität einlädt. Doch: „Was kann ich tun, wenn nichts von den Schülern zurückkommt“, wie eine Kollegin im Unterrichtsnachgespräch formulierte. Zunächst war zu würdigen, dass sie dies bereits wahrnehmen konnte. Denn vielfach wird von

Einsteiger\*innen nicht bemerkt, in welcher kommunikativen Schiefelage sich der Unterricht befindet. Es war der Kollegin insofern selbst ein Anliegen, kooperativere und aktivere Formen zu finden. Wenn es möglich wird, die didaktische Zielebene auf die prozesshafte Zielebene zu übertragen, finden sich unter der Frage des ‚Wie‘ (Hanstein, 2021b) hinreichend methodische Möglichkeiten. Davon sind insbesondere das „Fünf-Finger-Feedback“ (Hanstein/Lanig, 2020, Methode 15), für den Abschluss einer Veranstaltung, oder auch das „Rotationsfeedback“ (ebd., Methode 39), für Rückmeldungen zu Präsentationen und Wortmeldungen aus

der Lerngruppe zu empfehlen. Ersteres kann wieder als Kombination von eigener Physis – der realen, sichtbaren Hand – und virtueller Blase genutzt werden. Ergänzend können mit der „virtuellen Dusche“ (ebd., Methode 56) auf spielerische Art und Weise wertschätzende und gewaltfreie Feedbackregeln eingeführt werden.

## FAZIT

Resonanzfähigkeit beginnt nicht auf der äußeren Ebene – den angebotenen Methoden und Ritualen –, sondern auf der ‚inneren Bühne‘: bei internalisierten Denk- und Handlungsmustern. Diese einer Überprüfung zu unterziehen, kann als die mit Abstand schwierigste Aufgabe von Junglehrer\*innen, besonders bei Direkteinsteiger\*innen in den Lehrberuf, angesehen werden. Und dies auf mehrfache Weise: setzen sich die Kolleg\*innen nicht nur mit eigenen biografischen Themen und mit erlernten – wenn auch (oft noch) unreflektierten – Handlungsmustern realer, selbst erfahrener Lehrer\*innen auseinander, müssen sie sich von diesen auch abgrenzen. Dieser Prozess ist zudem für Ausbilder\*innen ein sensibler, bei dem dieselben Prämissen angewendet werden sollten, wie sie vorliegend für die Arbeit mit Schüler\*innen angeboten wurden. So haben sie eine Chance, sich zu autonom und authentisch handelnden Lehrkräften zu entwickeln, die auch in stressigen Situationen gewaltfrei kommunizieren und eine gewaltfreie Lernatmosphäre aufrechterhalten können. Womit sie ihren Schüler\*innen mehr mitgeben als alle Fachinhalte der Welt: ein Modell von Kommunikation.

## Literatur

- Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren*. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Carl-Auer.
- Handke, J. (2020). *Handbuch Hochschullehre digital*. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Tectum.
- Hanstein, T. (2021a). *Selbstmanagement mit Coachingtools*. Ressourcen erkennen, nutzen und pflegen. Tectum.
- Hanstein, T. (2021b). *Die 5 W's der Unterrichtsplanung*. <https://youtube.com/watch?v=edt7lxZZTFU> [Zugriff: 04.06.2024]
- Hanstein, T. (2022). Lehren und Lernen mit (und in) Widersprüchlichkeiten. *merz | medien + erziehung*, 66(2) [https://merz-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/merz/PDFs/onlineexklusiv-antinomien-in-digitalisierten-lernarrangements.pdf](https://merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/onlineexklusiv-antinomien-in-digitalisierten-lernarrangements.pdf)
- Hanstein, T., Lanig, A. (2020). *Digital lehren*. Das Homeschooling-Methodenbuch. Tectum.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. UTB, S. 50–62.
- Rogers, B. (2013). *Classroom Management*. Das Praxisbuch. Beltz.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation*. Eine Sprache des Lebens. Junfermann.
- Vogt, M. (2008). Rituale – Ihre Funktion und Wirksamkeit zum Gestalten von Kontinuität, Wandel und Bedeutung. In M. Vogt, H. Dreesen (Hrsg.) (2008). *Rituale, Externalisieren und Lösungen*. Modernes Lernen, S. 9–17.
- Prof. Dr. Thomas Hanstein ist stv. Schulleiter im beruflichen Schulwesen, wiss. Leiter am Institut für Lehrerbildung und Berufsbildungsforschung und Studiengangleiter des weiterbildenden Masterstudiengangs Berufspädagogik der DIPLOMA Hochschule. Zusätzlich begleitet er Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung als Business-, Team- und Lehrcoach.*