

Graupe, Silja; Bäuerle, Lukas

Working Paper

Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens

Working Paper Serie, No. 70

Provided in Cooperation with:

Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institute für Ökonomie & Philosophie

Suggested Citation: Graupe, Silja; Bäuerle, Lukas (2022) : Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens, Working Paper Serie, No. 70, Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institute für Ökonomie und für Philosophie, Bernkastel-Kues

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/261476>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

W O R K I N G P A P E R S



BILDUNG IN FRAGILEN ZEITEN

Die Spirale transformativen Lernens

SILJA GRAUPE UND LUKAS BÄUERLE

Working Paper Serie des Instituts für Ökonomie
Nr. 70
7/2022

Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung
Kornfortstr. 15 · 56068 Koblenz
www.cusanus-hochschule.de

BILDUNG IN FRAGILEN ZEITEN

Die Spirale transformativen Lernens

SILJA GRAUPE

Institut für Ökonomie, Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung
silja.graube@cusanus-hochschule.de

LUKAS BÄUERLE

Institut für Ökonomie, Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung
lukas.baeuerle@cusanus-hochschule.de

Juni 2022

Abstract

Über Jahrhunderte pädagogischer Praxis hinweg schienen die Ziele der Bildung festgelegt. Sie wurden den Lernenden vorgegeben. In den Krisen der Gegenwart müssen Menschen jedoch lernen dürfen, individuelle und gesellschaftliche Ziele neu zu definieren und zu verwirklichen. Dafür aber braucht es ein neues, transformatives Verständnis von Lernen und den zentralen Akteur:innen von Bildung: den Lernenden. Vor diesem Hintergrund und im Rückgriff auf interdisziplinäre Forschungszusammenhänge entwickeln wir im vorliegenden Beitrag eine transformative Lerntheorie, prägnant zusammengefasst in der „Spirale transformativen Lernens“. In ihr werden drei Lernbereiche – *neu sein, neu denken, neu handeln* – einer neuen transformativen Bildung systematisch integriert und in der Form neun transformativer Fähigkeiten konkretisiert. Der neue Ansatz ist sowohl für den Fachdiskurs zum transformativem Lernen wie auch für Lehrende verschiedenster Fächer und Themenbereiche von Relevanz. Er wurde explizit so offen entwickelt, dass er für konkrete Transformationsarenen und -thematiken zugespitzt, bzw. angepasst werden kann.

Keywords: Transformatives Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sozioökonomische Bildung

JEL categories: A2, Z1, Y8

1. EINLEITUNG

Unübersehbar findet sich die Menschheit mit großen Herausforderungen konfrontiert: von der Klimakrise, Zerstörung der Artenvielfalt und Vermüllung des Planeten über grassierende soziale Ungerechtigkeiten, große Migrationsbewegungen und disruptive Kriege. Für die junge Generation sind all dies Probleme, die sie nicht selbst geschaffen hat, wohl aber wird lösen müssen. Dabei tritt eine vielleicht nie dagewesene Verunsicherung auf. Denn zunehmend wird deutlich, dass die Menschheit die planetaren Krisen nicht mit jenen mentalen Infrastrukturen wird lösen können, die ihr bislang zur Verfügung standen. Haben diese Strukturen doch eher zu deren Entstehung beigetragen, als dass sie Teil der Lösung sein könnten. Die junge Generation sowie alle heutigen Entscheidungsträger:innen, die mit ihr gemeinsam eine gute Zukunft für alle schaffen wollen, werden also grundlegend anders denken und handeln lernen müssen. Sie haben beides, ihre Selbst- und Weltverhältnisse, neu zu gestalten. Welche Fähigkeiten aber braucht es dazu? Und wie lassen sich diese Fähigkeiten erlernen?

Weiterhin setzt unsere Gesellschaft als Antwort auf diese Fragen vorwiegend auf formale und weitgehend standardisierte Bildungsprozesse. Treffend bezeichnet das Wort „Curriculum“, nach dem noch heute die Studienpläne der Universitäten bezeichnet sind, ursprünglich eine Rennbahn, auf der nach festen Wettbewerbsregeln Rennen ausgetragen und Sieger ermittelt werden: „The term curriculum captures this perfectly, originally denoting a circular racecourse of standard length used to order the competitive movement of chariot-eers“ (Hershock 2008, 26). In den Worten von Mayer/Land/Mankiw erscheint das Lernen in einen feststehenden Bildungsprozess eingespannt, der wie ein „epistemological steeplechase, toward a preordained end“ (J. H. F. Meyer und Land 2005, 379) organisiert ist. Durch das Lernen sollen Individuen etwa größeren sozialen Status, mehr Einkommen oder gesellschaftlichen Aufstieg erreichen, oder aber zur Stärke und zum Wachstum von Nationen beitragen. Es verbleibt dabei stets nur Mittel zu vorgegebenen Zwecken.

Wie aber soll dies noch in Kontexten gelten können, in denen einstige Selbstverständlichkeiten reihenweise erodieren und sich fundamentale Unsicherheiten Bahn brechen? Warum etwa durch Lernen zum gesamtgesellschaftlichen Wachstum beitragen, wenn dieses doch selbst fragwürdig geworden ist? Warum durch Lernen auf sozialen Aufstieg hoffen, wenn Karriereleitern ihrerseits ins Wanken geraten, und sich mehr und mehr bezweifeln lässt, ob ein höheres Einkommen einem guten Leben wirklich zuträglich ist? Hier müssen die Bildungssubjekte und ihre Fähigkeiten, selbst Ziele individuell wie kollektiv neu zu bestimmen, in den Mittelpunkt rücken. Statt einem fremden, vermeintlich feststehenden Sinn Folge zu leisten, müssen sie dazu befähigt werden, selbst sinnstiftend zu wirken – denkend, wie handelnd. Dafür wird es nötig sein, nicht nur das WAS von gängigen Bildungsprozessen auszutauschen (etwa Lehrpläne oder Themengebiete), sondern auch ihr WIE und WARUM neu zu bestimmen.

Wie aber sollte sich Lernen dann vollziehen? Auf diese Frage suchen wir im vorliegenden Beitrag nach Antworten. Lernen, so argumentieren wir, soll Menschen ermöglichen, sich selbst zu fundamentalem Wandel zu befähigen und an der Schaffung neuer Sinnstrukturen zu partizipieren, aus denen Selbst und Welt neu hervorgehen können. Es soll Menschen Fähigkeiten ausbilden helfen, um in einer fundamental unsicheren Welt, anders sein,

anders denken und anders handeln und dabei die Ziele dieser Entwicklung immer wieder selbst begründet hervorbringen zu können.

In den kommenden Abschnitten gehen wir wie folgt vor: In Abschnitt zwei geben wir einen Kurzausschnitt über neuere Entwicklungen in Diskussionen zum Lernen vornehmlich am Beispiel der Diskussionen um „nachhaltige Bildung“. Dabei markieren wir wesentliche Kritikpunkte wie auch geeignete Ausgangspunkte für unsere weiteren Überlegungen. In Abschnitt drei gehen wir kurz auf den häufig ausgeblendeten Aspekt des WARUM von Bildung ein, indem wir in bildungsphilosophischer Absicht die Frage danach stellen, wer eigentlich wozu lernen soll. Was ist das Menschenbild, das Leitbildern des Lernens zugrunde liegt oder zugrunde liegen könnte? In Abschnitt vier entwerfen wir sodann einen eigenen Ansatz, den wir als „Spirale transformativen Lernens“ bezeichnen. In diesem verbinden wir neun transformative Fähigkeiten (*transformative capabilities*) zu zukunfts-offenen und -gestaltenden Prozessen des Lernens. Diese Spirale erlaubt es Menschen, in den Bereichen „neu sein“, „neu denken“ und „neu handeln“ jeweils drei grundlegende Wandlungen zu vollziehen: erstens die Erschütterung vormals feststehender Gewissheiten, zweitens die Öffnung zum Neuen und Ungewohnten und drittens die Schaffung neuer Orientierungen und Wegmarken. Dabei können die Entwicklungsschritte immer wieder von Neuem durchlaufen werden, ohne dass sich ein Kreis je schließen oder ein feststehendes Ziel erreicht würde. Im fünften und letzten Abschnitt fassen wir unsere Überlegungen nochmals zusammen und markieren Möglichkeiten der Operationalisierung ebenso wie weitere Konkretisierungs- und Forschungsbedarfe.

2. KRITIK UND MÖGLICHKEITEN BISHERIGER LERNKONZEPTIONEN

Selbstverständlich sind wir nicht die ersten, die das menschliche Lernen in Verbindung mit Fragen einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Entwicklung der Welt bringen. So umfasst prominent etwa die Agenda 2030 der Vereinten Nationen siebzehn Ziele für eine global nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), die auch und gerade immer wieder Bildungsprozesse thematisieren. Ziel 4.7 spricht dabei etwa von „Quality Education“, die die UNESCO (2015, 21) wie folgt ausdefiniert:

„By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion for a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of a culture of diversity and of culture's contribution to sustainable development.“

Richtig und aus unserer Sicht auch wichtig ist, dass hier im Gegensatz zu früheren Leitbildern neue Ziele des Lernens¹ formuliert werden. So wird etwa vordergründig seine Fokussierung auf ökonomische Größen (individuelles Einkommen, gesellschaftliches Wirtschaftswachstum) fallengelassen. Doch findet dabei bei genauerem Hinsehen lediglich ein

¹ Wir verwenden den Lernbegriff in Anschluss an transformative Lerntheorien (vgl. Singer-Brodowski 2016; oder Nohl 2015; in Anschluss an Mezirow 1978): mit ihm sind zuvorderst die *Praktiken* der Bildungssubjekte angesprochen. Diese laufen nicht ausschließlich darauf hinaus, etablierte Sinnstrukturen übernehmen zu müssen (vgl. zu dieser Lesart Koller 2018, 15 ff.; in Anlehnung an Marotzki 1990), sondern diese auch produzieren (lernen) zu können. Mit dem Bildungsbegriff bezeichnen wir die institutionalisierten Rahmenbedingungen bzw. Orte, in denen diese oder jene Lernprozesse erfolgen.

bloßer Austausch von Zielen statt; die Grundkonzeption einer Instrumentalisierung des Lernens auf vorgegebene Zwecke an sich wird nicht aufgegeben. Das *Curriculum* entspricht sozusagen weiterhin einer vorgegebenen Wettkampfbahn, auch wenn sich deren Beschaffenheit und Spielregeln von außen her ändern mögen. Das Lernen und damit die Fähigkeitsentwicklungen von Menschen verbleiben weiterhin bloße Mittel zu vorgegebenen Zwecken.

Doch in einer zunehmend komplexen Welt kann diese vorgelagerte Unabhängigkeit der Zwecke von den Mitteln nicht mehr ohne Weiteres vorausgesetzt werden: „The globally dominant educational paradigm continues to evidence a metacurriculum shaped by values and ontological commitments that are at odds with the realities of complex interdependence“ (Ames und Hershock 2008, 6; vgl. auch Hershock 2008, 27). In einer solchen komplexen Realität steht, um in oben geprägter Metapher zu bleiben, die Sinnhaftigkeit des Rennens um den Sieg auf vorgegebener Wettkampfbahn *an sich* auf dem Spiel – und keineswegs bloß allein die Art des Siegespreises oder das Gelten bestimmter Spielregeln. Die Wirklichkeit, in der und für die gelernt wird, erweist sich nicht mehr als endliches Spiel mit fester Regel- und Sinnstruktur, die von außen vorgegeben und überwacht werden könnte, sondern als ein *unendliches Spiel*, in dem die Spieler:innen selbst die Sinnstrukturen des Spiels immer wieder neu aktualisieren, das heißt innovativ hervorbringen. Im Kontext dieser dynamischen Gestaltung müssen sie ihren *purpose* und dann auch die Regeln ihres Zusammenspiels neu formieren lernen (Carse 2012; Graupe 2010).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie Lernen im 21. Jahrhundert nicht einfach mehr innerhalb vorgegebener Bahnen stattfinden kann. Vielmehr muss Bildung Freiräume eröffnen, die ihre eigenen Strukturen infrage zu stellen erlaubt: „Transformative Bildung beginnt daher mit Bildungskritik. Die Lern- und Bildungsprozesse, die die mentalen Voraussetzungen für eine nicht-nachhaltige Entwicklung schaffen, gilt es zu überwinden“ (Seitz 2015; zitiert nach Singer-Brodowski 2016, 14). Mandy Singer-Brodowski macht darauf aufmerksam, dass dabei insbesondere auch die stillschweigenden Voraussetzungen neuer Bildungsziele (wie etwa jener der UNO und UNESCO) auf ihre möglicherweise verdeckt weiterbestehenden ökonomistischen Orientierungen zu prüfen sind. Lernen muss etwa auch die „Reflektion dominanter nicht nachhaltige Alltagsideologien“ umfassen, zu denen beispielsweise zählen „eine unkritische und stillschweigende Annahme von Wirtschaftswachstum als einzigem Paradigma, [...] in instrumenteller und utilitaristischer Blick auf Natur und Ökosysteme, eine Widerspiegelung der technologie-orientierten Ansätze des globalen Marktes sowie eine starke Fokussierung auf Standardisierung und Messbarkeit“ (Singer-Brodowski 2016, 13–14).

Ebenso gilt es nach Singer-Brodowski selbst dort, wo es im Lernen und Bildung bereits um ‚einen umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht‘ gehen soll (wie etwa beim Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen, kurz WBGU), weiterhin konsequent jegliche Instrumentalisierung der Lernenden und des Lernens an sich eine Absage zu erteilen. Bildung sollte – im genauen Gegenteil zu den Forderungen der WBGU – endlich davon Abstand nehmen, „Ziele, Werte und Visionen“ zu generieren, „um dem Handeln Einzelner die notwendige Richtung zu geben“ (WBGU 2011, 374). Positiv gedreht, bedeutet dies, sich Formen des Lernens zuzuwenden oder sie überhaupt erst zu begründen, die Menschen zu individuellen wie kollektiven Emanzipations-

und Gestaltungsprozessen befähigen, die explizit die Freiheit zur Dekonstruktion althergebrachter und Konstruktion neuer Sinn- und Deutungsstrukturen umfassen.

3. EIN NEUES BILD DER LERNENDEN

An dieser Stelle möchten wir noch ein Stück tiefer in die oft nur stillschweigenden Annahmen über das Lernen und die Lernenden vordringen. Was sagt man implizit über den Menschen aus, wenn sein Lernen in ein Curriculum in oben genanntem Sinne eingespannt sein soll? Und wie lässt sich dies ändern?

Selbst im Rahmen ihrer siebzehn Ziele nachhaltiger Entwicklung gibt die UN als Hauptziel allen Lernens weiterhin eine „upward socioeconomic mobility“² an und verbleibt damit im alten Denkschema, das hinter jedem Lernprozess letztlich ökonomistische Motive erkennt. Vielerorts wird das Streben nach höherem Status oder schlicht mehr Einkommen keineswegs nur allein als individuelles, sondern als kollektives Ziel vorausgesetzt: Menschen sollen durch ihr Lernen gerade auch zum gesamtgesellschaftlichen Wirtschaftswachstum beitragen (Rizvi und Lingard 2009; Ydesen 2019). Oft schon ist diskutiert worden, wie hier das Bild des Menschen als *homo oeconomicus* (h.o.) zugrundegelegt wird (Sardoč 2018; Tafner 2018). Es ist dies das Bild eines rechnenden Wesens, das wie ein „wandelnder Computer“ (Kirchgässner 2000, 17; vgl. auch Graupe 2005, 92) blitzschnell alle ihm zur Verfügung stehenden Wahlalternativen zu erkennen und daraus die bestmögliche im Sinne der eigenen Nutzenmaximierung zu errechnen vermag. Dabei erscheinen seine Innen- und Außenwelt als strikt voneinander getrennt: Die Welt wirkt wie ein vorgegebener Raum an Gütern, zwischen denen der h.o. aufgrund seiner scheinbar unabhängigen Präferenzstruktur autonom entscheidet. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich dabei allerdings, dass diese Struktur auf merkwürdige Weise auch von ihm selbst und seinen eigenen Erfahrungen in der Gegenwart unabhängig sein soll. Sie schreibt ihm vor, wie er zu entscheiden hat, ohne dass er selbst diese Entscheidung reflektieren, geschweige denn beeinflussen und verändern könnte. Der Mensch hat diesem Bild nach zwar die Wahl, aber nicht die Wahl, nach welchen Regeln er diese gestalten könnte: „Conventional economics is not about choice, but about acting according to necessity. Economic man obeys the *dictates* of reason, follows the *logic of choice*“ (Shackle 1949, 272; zit. nach Loasby 2007, 190). Er vermag sich, kurz gesagt, nicht selbst zu ändern und etwa seine eigenen Bedürfnisse und Handlungsziele zu hinterfragen (vgl. Graupe 2005, 92).

Zudem bleibt der h.o. auf merkwürdige Weise nicht nur sich selbst gegenüber passiv, sondern auch seiner Außenwelt gegenüber. Kann er doch nur aus immer bereits zur Verfügung stehenden Alternativen auswählen, nie aber etwa deren Entstehung, Einseitigkeit oder strukturelle Zusammenhänge erkennen, kritisieren oder gar umgestalten. Der h.o. agiert stets nur wie ein Mensch vor dem Supermarktregal, aus dem er etwa unterschiedliche Müslipackungen herausgreift, nicht aber neue Müslimischungen anfertigen oder aber in der Gesellschaft tätig werden könnte, um gänzlich neue Formen der Ernährung oder deren Distribution zu schaffen. Ein Lernender, der wie ein h.o. konzipiert ist, kann Entscheidungsräume niemals selbst gestalten. Folglich besteht sein Lernen lediglich darin, seine Entscheidungsrationalität beständig zu optimieren sowie diese auf immer mehr Bereiche seines Lebens anzuwenden. Dabei erweist sich als besonders problematisch, dass im Bild

² Vgl. online (letzter Zugriff 30.4.2022): <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

des h.o. der Lernende stets nur in seinen abstrakt-kognitiven Fähigkeiten angesprochen ist; speziell kann er lediglich eine Welt wahrnehmen, in der alles stets bereits zu Gütern und diese wiederum zu warenförmigen Dingen mutiert sind, die sich allein nach Maß und Zahl (Quantität und Preis) nicht allein bewerten, sondern gar nur erkennen lassen. Damit finden sich Lernende nicht nur *a priori* in eine ökonomistische, speziell monetarisierte Welt eingelassen, sondern auch ihrem Wesen und Fähigkeiten nach auf eine berechnende Rationalität reduziert. Beides gerät ihnen dabei zur Voraussetzung all ihren Denkens und Handelns, ohne diese umgekehrt bedenken oder gestalten zu können. Eine wirkliche Teilhabe an der Welt bleibt so undenkbar, insbesondere hinsichtlich der heutzutage so notwendigen Umgestaltung von Sinnstrukturen (vgl. Graupe 2005, Kap. 3).

Nun hat in den letzten Jahren die eben genannte Fokussierung auf rein rationale Entscheidungskalküle in internationalen Lern- und Bildungsdebatten tatsächlich abgenommen. Stattdessen ist, besonders prominent unter dem Schlagwort „Kompetenzen“, der gesamte Mensch ins Blickfeld gerückt. So spricht etwa die OECD explizit davon, das Lernen müsse „Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen“ (zit. nach Krautz 2007, 128) umfassen. „Kompetenzen beschreiben nicht nur Wissen und Können, sondern tiefgreifende Persönlichkeitseigenschaften: geistige und seelische Eigenschaften, ganz persönliche Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen“ (ebd.). Doch auch hier bleibt das bereits benannte Problem bestehen: Lernen soll hier nicht darauf abzielen, sich als Mensch frei und in Verantwortung für andere zu gestalten, sondern, so die OECD weiter,

„sich an eine durch Wandel, Komplexität und wechselseitige Abhängigkeit gekennzeichnete Welt anzupassen. [...] Welche anpassungsfähigen Eigenschaften werden benötigt, um mit dem technologischen Wandel Schritt zu halten?“ (zit. nach Krautz 2007, 129–30).

Krautz (2007, 130) kommentiert dazu: „Bildung wird damit zur Anpassung. Anpassung an ökonomische Erfordernisse bzw. an das, was die OECD dafür hält. Kompetenzen zielen demnach gerade nicht auf selbständiges Denken, sondern fördern die Unterordnung unter gegebene Umstände und die Effektivitätskriterien der Wirtschaft, die daran verdient.“

Erneut in der Metapher des Supermarktes gesprochen, sollen Menschen also nun mit all ihren Fähigkeiten – rational, intellektuell, emotional wie weltanschaulich – richtige Entscheidungen vor dem Warenregal treffen lernen. Struktur und Systematik dieses Regals (über was und für was lässt sich eigentlich entscheiden?) bleiben ihnen dabei erneut verborgen. Die Verhaltensökonomie spricht in diesem Zusammenhang von einem „libertären Paternalismus“ (Thaler und Sunstein 2003): Menschen mögen zwar nun mit ihrer ganzen Persönlichkeit Entscheidungen treffen, aber die wirtschaftlich und gesellschaftlich bedingten „Entscheidungsarchitekturen“, innerhalb derer sie dies tun, erkennen sie nicht, geschweige denn, dass sie sie gestalten können sollten. Eher lassen sie sich bereits durch das gezielte Setzen von Anreizen in die eine oder die andere Richtung „stupsen“ (*to be nudged*), ohne ihre sich darin verbergende Passivität zu bemerken. Mehr noch: Folgt man weiterhin der Verhaltensökonomik und mit ihr weiter Teile der Verhaltenswissenschaft, so gilt darüber hinaus, dass Menschen sich ihrer Persönlichkeitsmerkmale, mit denen sie Entscheidungen treffen, nicht bewusst sein sollen. Sie verfügen diesen Theorien zufolge – im Gegensatz zu jenen des h.o. – zwar etwa über Emotionen, Gefühle etc., aber diese gelten als

unbewusst und damit auch nicht als von den Menschen selbst gestaltbar. Es soll gelten, „dass das Ich nicht Herr sei in seinem eigenen Haus“ (Freud 1917, 7), wie sich hier treffend mit Bezug auf die ‚dritte Kränkung der Menschheit‘ (vgl. ebd., 5ff.), wie Freud sie nannte, feststellen lässt.

Darüber hinaus gelten nicht-rationale Elemente der Persönlichkeit als negative Abweichungen vom Ideal des berechnenden h.o. Goerge Akerlof und Robert Shiller (vgl. 2015, 5) etwa sprechen von ihnen abwertend als ‚Affen auf den Schultern‘, die dem Menschen jenseits seiner Kontrolle einflüsteren, was er zu tun oder zu lassen habe, und zwar zumeist zu dessen ausdrücklichem Nachteil. Bildung kann in einem solchen Zusammenhang keinesfalls Befähigung zur Selbst-Bildung bedeuten, weil dem Menschen alle Fähigkeiten, sich selbst bewusst zu ändern, von vornherein abgesprochen werden. Stattdessen können Kompetenzen lediglich von außen her antrainiert werden, und es bleibt dabei, dass Bildung weiterhin wie ein *steep/leCHASE* konzipiert ist, wobei die Lernenden weder über Ziel noch Spielregeln des Spiels entscheiden können sollen.

Zusammenfassend gesagt, beschneiden herkömmliche Bildungsansätze die Entwicklungsmöglichkeiten und -fähigkeiten von Menschen also von zwei Seiten her: Sie sprechen ihnen die Fähigkeit zur Selbstgestaltung und damit der Entwicklung der eigenen inneren Freiheiten ebenso ab wie alle Fähigkeiten zur tatsächlichen Weltgestaltung. „Higher education institutions have failed to grasp their responsibility ... [which is] to provide opportunities for students to confront their inner motives and real values“ (Gibbs, zit. in Girardi 2010, 120). Gleichzeitig kann Bildung hier keinen echten Wandel in den Blick nehmen, d.h. „real change – that is, a transformation to the marked degree in attitudes, norms, institutions, and behaviors that structure our daily lives“.

Aus unserer Sicht braucht es demgegenüber Verständnisse von Menschen, die sie als grundsätzlich fähig zur Selbst- und Weltgestaltung begreifen. Diese finden sich sowohl in Theorien des „transformativen“ (vgl. Bell 2016; Singer-Brodowski 2016; Koller 2018) als auch des „postformalen“ Lernens (vgl. Gidley 2016). Wesentlich ist hier zunächst, dass der Mensch als ein sich selbst gestaltendes Wesen angenommen wird, der im Prozess des Lernens seine eigenen Zielvorstellungen immer wieder neu entwickeln kann. Genauer meint dies, dass Menschen sich in ihren bisherigen Zielsetzungen erschüttern und aus dieser Erschütterung heraus neue Sinnhorizonte entdecken und auch realisieren lernen können. Entgegen oben skizzierter Menschenbilder gehen wir dabei etwa davon aus, dass der Mensch seine bisherigen Präferenzstrukturen als unzulänglich durchschauen, daraus eine Destabilisierung seiner selbst erfahren und aus dieser Dynamik heraus nicht nur neue Präferenzen, sondern sogar die grundlegendere Struktur seiner Präferenzordnung heraus (etwa in Form einer Wertebasis) verändern lernen kann. Über das Menschenbild der Verhaltensökonomik hinaus dreht es sich dabei gerade auch um eine Veränderung nicht-rationaler und damit anders-bewusster Aspekte des Menschseins: der Mensch erscheint hier als frei, sich selbst bis in seine emotionalen und weltanschaulichen Dimensionen neu zu entwerfen. Bildung gerät dabei zur Aufgabe, ihn auf diesem Weg offenlassend zu unterstützen. Dabei geht es weder um Selbstoptimierung noch um innere Seelenschau. Stattdessen stehen hier Lernprozesse zur Diskussion, die Menschen Zugänge zu ihrer Lebenswelt eröffnen und sie darin befähigen, in dieser sinnstiftend zu agieren. Es dürfen und können sich Menschen hier im Sinne Levinas etwa von der Sorge um ihre Mitmenschen (und, so wollen wir hier hinzufügen: der Natur) ergreifen lassen, „welche an die Stelle der Selbstsorge (des egoistischen

Sich-um-sich-selbst-Kümmern) tritt, sie zumindest in den Hintergrund drängt“ (Lévinas 2022, 46). Dezidiertes Teil dieser Sinnstiftungsprozesse ist immer auch das Bildungssubjekt selbst, das sich in seinen immer neu auszuhandelnden Beziehungen zur Welt zur Frage werden kann. Dabei wird deutlich, dass ein solcher Bildungsprozess nur um den Preis einer erhöhten Exponierung, bzw. Verletzlichkeit der beteiligten Akteure zu haben ist (vgl. Unger 2007, 152, 156): an einem Spiel nicht nur teilzunehmen, sondern dessen Regeln und Sinnhaftigkeit immer wieder auszuloten, ist ein herausfordernde Angelegenheit.

Zentral ist hier, dass diese grundlegenden Formen neuer Selbstgestaltung eben nicht mehr in ein festes *Curriculum* eingebaut werden können. Sowohl Ziele als auch Regeln wandeln sich von festen Vorgaben zu Gegenständen oder besser gesagt Reflexionsobjekten des Lernens. Letzteres verändert sich damit von einem „endlichen Spiel“, das Lernende stets einem ihnen äußerlichen Ziel nachjagen lässt, zu einem „unendlichen Spiel“, dessen Sinn, Mitspieler:innen und Regelwerke stets mitzugestalten sind (Carse 2012). Dafür wiederum ist ein neues Menschenbild entscheidend, das Präferenzstrukturen und Sinnhorizonte nicht rein als individuell, sondern stets als in einen sozialen, wohl aber veränderlichen, von Menschen gemeinsam gestaltbaren Kontext eingebettet ansieht. Aufgrund einer solchen Integration gehen eine selbstbestimmte Veränderung individueller Bedeutungsperspektiven mit einer Kritik und Neugestaltung von allgemeinen, in der Gesellschaft ebenfalls zunächst oft nur impliziter Paradigmen, Schemata und Wissensstrukturen Hand in Hand. Als Möglichkeit des Menschseins erscheint hier – über persönliche Probleme hinausgehend bzw. tief mit ihnen verweben:

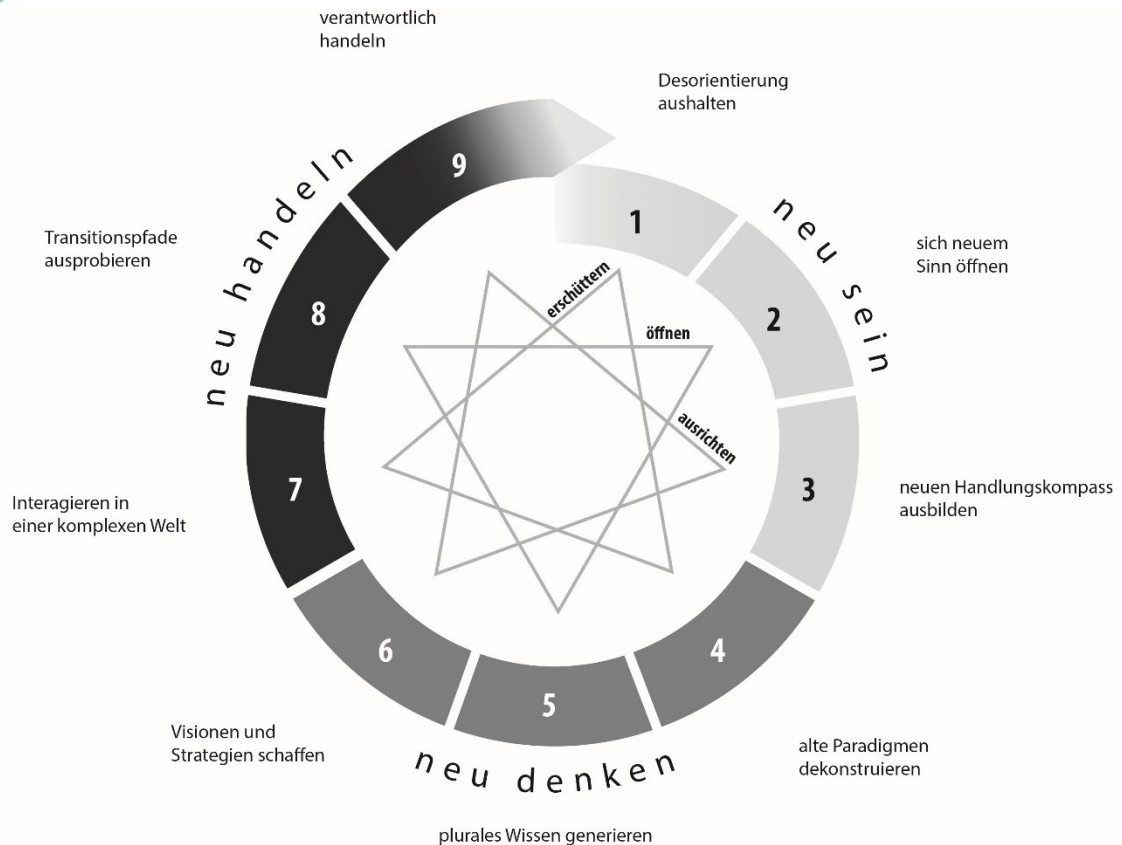
„die Einsicht in die Notwendigkeit einer globalen (politischen) Bewusstwerdung über die ökologischen und sozialen Krisen dieser Zeit. Diese kollektive Einsicht setzt eine klare Kritik der dominanten Kultur in der Vergangenheit voraus, befördert die Entwicklung von Visionen über alternative Konzepte in Kultur und Gesellschaft und versucht nicht zuletzt konkrete Strategien in Richtung Nachhaltigkeit zu entwickeln“ (Singer-Brodowski 2016, 16).

Für uns gilt es im Folgenden, diese Fähigkeiten tiefergehender Gestaltbarkeit von Selbst und Welt in einem Prozess des Lernens in systematischer Absicht zusammenzufassen. Dabei wird sich eine neue Gliederung des Lernens in drei grundsätzliche Bewegungen ergeben: das Neu-Sein, das Neu-Denken und das Neu-Handeln, die sich alle zu einem offenen, d.h. niemals abgeschlossenen, sondern sich spiralförmig entwickelnden offenen Prozess transformativen Lernens verbinden.

4. DIE SPIRALE TRANSFORMATIVEN LERNENS

Abbildung 1 illustriert den Prozess, den wir als „Spirale transformativen Lernens“ bezeichnen und im Rahmen dieses Beitrags erstmalig vorstellen. In diesem Abschnitt werden wir diesen neun Grundelemente/Schritte beschreiben. Bei jedem Feld handelt es sich dabei um die Explikation einer transformativen Fähigkeit (*transformative capability*), die in unterschiedliche Zusammenhänge gestellt sind (vgl. die drei übergeordneten Felder *neu sein*, *neu denken*, *neu handeln* sowie die sternförmig angeordneten Bezugslinien im Inneren der Grafik, die mit den Begriffen *erschüttern*, *öffnen* und *ausrichten* belegt sind (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Die Spirale transformativen Lernens



Quelle: eigene Darstellung

Neu sein

Der Prozess des transformativen Lernens, wie ihn die Abbildung veranschaulicht, beginnt für uns im Bereich des *neu sein* und damit auf dem Felde der Persönlichkeitsbildung. *Bevor* Menschen sich neues Wissen und kognitive Fähigkeiten aneignen lernen (*neu denken*), sollte Bildung ihnen Räume eröffnen, sich mit sich selbst und den eigenen Sinn- und Wertfundamenten auseinandersetzen zu dürfen – und dies im prinzipiell offenen und niemals abgeschlossenen Freiraum dessen, wie und wer man selbst in der Welt, in der man lebt, sein möchte. Die Frage nach dem Sinn des eigenen Seins steht dabei explizit im Vordergrund. Angelehnt etwa an den *golden circle* von Simon Sinek (2009) geht es darum, vor jeder instrumentellen Bestimmung des WIE und WAS des eigenen Lernens zu klären, *WARUM* man eigentlich überhaupt lernen und im weiteren Sinne handeln will. Was sind die eigenen Ziele, welche Alternativen gibt es und welche davon möchten Lernende tatsächlich ergreifen und verfolgen? Und wie lassen sich jene Lernphasen gestalten, in denen Lernende eben keine festen Ziele zur Orientierung haben, sondern diese Ziele in einem noch tatsächlich offenen Raum an Möglichkeiten und Bedeutungen überhaupt erst aufspüren und entwickeln?

Unsere Spirale transformativen Lernens setzt bei denjenigen Erfahrungen an, wo bisherige Sinnhorizonte (althergebrachte WARUMS) Risse bekommen und zu scheitern drohen (vgl.

die Fähigkeit 1 „*Desorientierung aushalten*“). Wo und wie machen Lernende in ihren konkreten lebensweltlichen Bezügen Erfahrungen, die ihre bisherigen Sinnhorizonte, beispielsweise in Form der Anforderungen des *Curriculums*, im wahrsten Sinne des Wortes fragwürdig erscheinen lassen? Welche Erschütterungen, gleich ob aus dem Privaten oder dem gesellschaftlichen Leben herrührend, stellen alles Bisherige in Frage und lassen das vormals Selbstverständliche als wankend erfahren? Wohl einer der bekanntesten Theoretiker transformativen Lernens, der diese Form als Ausgangspunkt allen Lernens betont, ist Jack Mezirow (vgl. 1978; 2000). Nach ihm beginnt Lernen immer dort, wo tiefgreifende Veränderungen individueller Wahrnehmungen des eigenen Selbst und der Welt stattfinden: es brechen im Individuum Bedeutungsperspektiven (*meaning perspectives*) auf, welche sowohl konstitutiv für das Wirklichkeitsverständnis als auch orientierungsgebend für das menschliche Handeln als auch identitätsstiftend für den:die Einzelne:n sind:

„Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als [gewöhnlich stillschweigendes] System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrungen dient“ (Mezirow 1997, 35).

Der Lernprozess besteht hier nun darin, fähig zu werden, tiefgehende Fragen an die Sinnhaftigkeit der bisherigen eigenen Bedeutungsperspektive nicht einfach zu ignorieren, sondern aktiv zuzulassen und so Reflexionen eigener Zielsetzungen bis in ihre selbst- und weltkonstitutiven Dimensionen anzustoßen. Noch anders gesagt, handelt es sich hier um Bildungsprozesse, bei denen die sog. *threshold concepts* berührt werden:

„A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress. As a consequence of comprehending a threshold concept there may thus be a transformed internal view of subject matter, subject landscape, or even world view“ (J. Meyer und Land 2003, 1)

Doch handelt es sich dabei im Rahmen unserer Spirale transformativen Lernens ausdrücklich nicht, wie es bei Meyer und Land der Fall ist, um Bildungsprozesse, die *von außen durch die Lehrenden* induziert werden und sich unterhalb der Schwelle bewusster Wahrnehmung der Lernenden vollziehen sollen. Lehrende verfügen hier nicht mehr über ein Herrschaftswissen, wohin die Lernreise gehen, welche neuen Sinnstrukturen also von den Lernenden ergriffen und verinnerlicht werden sollen. Stattdessen sollten sie dazu in der Lage sein, herrschaftsfreie und damit prinzipiell offene Lehr-Lern-Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden sich in ihrer Verletzlichkeit zeigen und eine offene Reflexionsfähigkeit auf ihre eigenen Bedeutungsperspektiven hin entwickeln können, ohne dass sie dabei unbewusst so desorientiert würden, dass sie jeden Strohalm an Bedeutung, den Lehrende ihnen bieten, zur Neuorientierung gleich ergreifen müssten. Nicht ein *Change Management* im Sinne einer von außen induzierten Veränderung tiefsitzender Gewohnheiten, sondern um die ergebnisoffene Befähigung zur Selbstaufklärung und -transformation geht es hier (vgl. Graupe 2018).

Auf die genannten Erschütterungen hin (Fähigkeit 1) geht es im zweiten Bereich unserer Spirale transformativen Lernens darum, einen offenen Raum pluraler Bedeutungsperspektiven zu gewinnen, der neben den alten, nun reflektierten Perspektiven auch neue und noch vollkommen ungewohnte Perspektiven zu umfassen vermag (Fähigkeit 2: „*sich neuem Sinn öffnen*“). Explizit berufen wir uns hier auf das Konzept des *sensemaking*, wie es prominent etwa von Karl E. Weick (1995) entwickelt wurde. Mit Bezug zu Mezirows Konzept der Bedeutungsperspektiven lässt sich *sensemaking*, im Deutschen oftmals übersetzt mit ‚Sinnstiftung‘, als Konstruktion jenes Raumes verstehen, in dem verschiedene Positionierungen und damit Perspektivierungen überhaupt möglich werden.

Der Begriff ‚Perspektive‘ stellt zunächst ein räumliches Konzept dar. Mit ihm sind die linearen Verhältnisse von Objekten im Raum angesprochen, dabei insbesondere ihr Abstand und ihre Lage im Verhältnis zu einem Betrachtenden (vgl. Bäuerle 2019). Sprechen wir nun wie Mezirow von Bedeutungsperspektiven, so meint dies in metaphorisch übertragenem Sinne, dass ein Vorstellungsraum existieren muss, der es erlaubt, sich in ihm auf verschiedene Weise zu positionieren und damit auf jeweils unterschiedliche Weise zu erfassen. *Sensemaking* kann nun als Fähigkeit verstanden werden, sich diese Beweglichkeit in Vorstellungsräumen zu erarbeiten, wobei diese eine grundlegende Veränderlichkeit des eigenen Standpunkts (kognitiv, affektiv, emotional, weltanschaulich) ebenso wie veränderte Weltansichten ermöglicht. Dies beinhaltet, wie etwa Ring und Rands (vgl. 2000, 342) betonen, dass Menschen eigene kognitive Landkarten ihrer Umwelt anfertigen können, indem sie sich in dieser Welt immer wieder neu positionieren und zu diesen Positionen zugleich reflexive Verhältnisse einnehmen. Dabei geht es nicht allein darum, bereits existierende Landkarten lesen, sondern auch eigene Karten aktiv herstellen zu lernen: „Sensemaking is about authoring as well as interpretation, creation as well as discovery“ (Weick 1995, 8). Entscheidend ist dabei unter anderem, dass nicht mehr allein die Fähigkeit zur Problemlösung, sondern wesentlich grundsätzlicher die zur Problem*definition* angesprochen ist. Die Aufgabe hier ist

„not one of choosing but of generating a clear and adequate formulation of what the problem situation ,is‘, of creating from a set of incoherent and disorderly events a coherent ,structure‘ within which both current actualities and further possibilities can be given an intellegible ,place“ (Shotter 1993, 150; zit. nach Weick 1995, 9).

In ihrer Tiefe erlauben Prozesse der Sinnstiftung, Transformationsprozesse anzustoßen, die auf die Veränderung der eigenen ‚Präferenzstruktur‘ abzielen. Dabei wird aber nicht mehr davon ausgegangen, wie es in der Verhaltensökonomie der Fall ist, dass Entscheidungsarchitekturen im Rahmen besagten „libertären Paternalismus“ von außen geändert werden. Vielmehr avancieren Lernende gewissermaßen zu ihren eigenen Entscheidungsarchitekt:innen. Sie lernen, zwischen verschiedenen Sinnstrukturen auszuwählen, oder diese sogar situativ neu zu erschaffen. Dies mag etwa bedeuten, die vormaligen unbewusst angelegenen Bedeutungsperspektiven aktiv einzuklammern (im Sinne etwa der phänomenologischen *epoché*), um die Welt unvoreingenommener und offener wahrnehmen zu können. Oder aber lernen sie, sich auf „Umwegen des Denkens“ zu bewegen, um etwa im Rahmen des interkulturellen Dialogs zu erfahren, wie andere Menschen Welt und Selbst auf vollkommen andere Weisen wahrnehmen, und aus dieser fremden Perspektive das Eigene und Selbstverständliche neu als überraschend und im wahrsten Wortsinn frag-*würdig* wahrzunehmen (vgl. Jullien 2002). Dabei wird die Passivität der Lernenden überwunden,

und Lehrende und Lernende treten in ein dialogisches Verhältnis: Im Spiegel der Lehrenden und der von ihnen angebotenen Perspektivvielfalt können die Lernenden eigene Prozesse der Sinnstiftung entwickeln und ausprobieren. Der gemeinsame Lernort bildet dabei einen prinzipiell geschützten Ort, indem Vielfalt als ermöglichend und freiheitsgewährend erfahren werden kann.³

Wichtig ist, dass hier nicht allein Fähigkeiten angesprochen sind, die gegenwärtige Welt auf verschiedene Weisen wahrzunehmen, sondern auch, das Zukünftige zu imaginieren und damit Noch-Nicht-Seiende zuallererst vorzustellen. „Imaginationen stoßen die Tür zu einer Zukunft auf, die wir unmöglich kennen können“ (Beckert 2018, 424): Die Fähigkeit, frei Prozesse der Sinnstiftung zu vollziehen, bedeutet eben auch, offene Zukünfte (tatsächlich im Plural!) entwerfen und so einer ‚Kolonialisierung der Zukunft durch die Gegenwart‘ (vgl. Miller 2018a, 21) aktiv vorzubeugen. Die Fähigkeit 2 unserer Spirale transformativen Lernens umfasst damit auch das, was die UNESCO seit einigen Jahren als *futures literacy skills* beschreibt (vgl. Miller 2018b). In der Folge erscheinen die Lernenden als imaginative Wesen, die die Frames (deutsch: kognitive Wahrnehmungsrahmen) ihrer eigenen Selbst- und Weltinterpretation auf offene Zukünfte hin zu gestalten vermögen.

Der dialogische Charakter des Lehrens und Lernens offenbart einen noch fundamentaleren Aspekt: *Sensemaking* ist weit davon entfernt, eine individuelle Nabelschau zu sein. Stattdessen kommt es im transformativen Lernen darauf an, die sozialen und kulturellen Bedingtheiten der eigenen individuellen Bedeutungsperspektiven zu erkennen: „The means of understanding the world are necessarily acquired through social relationships and interactions. Cognition is a social as well as an individual process. Individual choice is impossible without these institutions and interactions“ (Hodgson 2013, 38). Solange diese Bedingtheiten unbewusst bleiben, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie als rein persönlich, ja gar als persönlichkeitskonstituierend aufgefasst werden. Doch in der gemeinsamen Reflexion transformativer Lehr-Lern-Situationen kann sich zeigen, wie unterhalb der gewohnten Wahrnehmungsschwelle am Ende gesellschaftliche und kulturelle Sinnhorizonte, Stereotype und Frames das eigene Wahrnehmen, Fühlen, Denken etc. substantiell ausmachen. Gesellschaftliche Frames prägen menschliches Denken, Fühlen und Handeln, *bevor* der Verstand des homo oeconomicus auf dieser Grundlage seine (vermeintlich) individuellen Entscheidungen zu treffen vermag (vgl. Wehling 2016, 45). Dabei kommt es oftmals nicht nur darauf an zu verstehen, wie die eigene individuelle Wahrnehmung unterschwellig positiv gelenkt, d.h. auf bestimmte Interpretationen der Wirklichkeit hin ausgerichtet wird, sondern auch einzusehen, wie sie auch negativ orientiert wird: Es gilt, Formen epistemischer Gewalt zu durchschauen, mit denen in der eigenen Gesellschaft und Kultur verhindert wird, dass Menschen Sprache und Ausdruck für das gewinnen können, was ihnen eigentlich wichtig ist, aber zugleich jenseits der Norm, ja buchstäblich jenseits des überhaupt Denkbaren liegt (vgl. Brunner 2020; Fricker 2007; Bohnsack 2017, Kap. 8).

In der Spirale transformativen Lernens geht es im Bereich *neu sein* darum, dass Lernende diesen persönlichkeitskonstitutiven Aspekt der gesellschaftlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen von Bedeutungsperspektiven in Bereichen kennenlernen und

³ Das kann dazu führen, dass Lernende das Eigene als fluide und kreativ gestaltbar sowie fremde Perspektiven zumindest potentiell als einnehmbar und verstehbar erfahren, so dass hier insgesamt Fähigkeiten zu Toleranz, Respekt und wechselseitigem Verstehen ausgeprägt werden können.

reflektieren dürfen, die sie selbst angehen. Zugleich werden ihnen dabei Erfahrungsräume dafür eröffnet, dass diese Bedingungen keinesfalls absolute Macht über sie haben, sondern eigenen Reflexions- und Veränderungsprozessen zugänglich sind. Genau diese Neuausbildung rückt in der Fähigkeit 3 („*neuen Handlungskompass ausbilden*“) unserer Spirale transformativen Lernens explizit in den Fokus. Während Fähigkeit 1 und Fähigkeit 2 Arten der Verflüssigung und damit Beweglichkeit und Erweiterung der eigenen Persönlichkeitsstruktur beschreiben, geht es in der Fähigkeit 3 darum, im Rahmen der neu erworbenen Freiheiten der Persönlichkeitsbildung nun wieder gewünschte oder erstrebte Bedeutungsperspektiven gewissermaßen zu erhärten, um sie zum Teil des neuen, in Raum oder Zeit beständigeren eigenen Charakters werden zu lassen. Erneut gilt dabei, dass es sich ausdrücklich nicht um einen von außen induzierten und im Lernenden lediglich unbewusst vollzogenen Subjektivierungsprozess handelt. Vielmehr steht hier eine bewusste Selbstgestaltung an, zu der die Lehrenden die Lernenden lediglich befähigen, ohne aber je deren Inhalt vorzuschreiben (vgl. zum Spannungsverhältnis von Subjektivierung und Selbstgestaltung Bäuerle 2022, Abschn. 2.2.4-2.2.5).

Im Rahmen etwa der *threshold concepts*, aber auch der normalen Lehrbuchwissenschaft im Sinne Thomas S. Kuhns erfolgen weitgehend unbewusste Subjektivierungen auf Grundlage eines Lernens in unzähligen Wiederholungen der immer gleichen Lösung bestimmter Problemstellungen (vgl. Kuhn 1996, 47). Oftmals begleitet durch den Druck von Noten und anderen Erfolgsmessungen werden stets neue Beispielaufgaben des immer gleichen Problems gestellt, ohne je den Lernenden gegenüber explizit zu begründen, warum dieses Problem an sich überhaupt interessant sein sollte und was die wirklich relevante Frage darin sein könnte. Durch diese Praktiken der Gewöhnung werden nicht einfach nur Lösungen erzeugt, sondern eben auch der Charakter der Lernenden gebildet: So lernen sie etwa, bestimmten Dingen starke und anderen keinerlei Bedeutung zuzumessen, sich stets auf die gleiche Weise zur Welt zu positionieren und bestimmte Aspekte ihres eigenen Menschseins als irrelevant etwa für die eigene Wissensproduktion anzusehen (vgl. Bourdieu 1988). Entscheidend ist dabei, dass die Lernenden keinen Einfluss auf die *generativen Prozesse* neuer Bedeutungs- und damit auch Persönlichkeitsstrukturen haben sollen. Statt zur Selbstgestaltung befähigt zu werden, nehmen sie an normalisierten Subjektivierungsprozessen teil. Solche Lernkontexte leisten keiner proaktiven Persönlichkeitsentwicklung Vorschub, sondern unterbinden sie durch entsprechende Strukturierungen und Didaktisierungen.

In unserer Fähigkeit 3 geht es uns demgegenüber dezidiert darum, dass Lernende aktiv die Verfestigung eigener Persönlichkeitsstrukturen vornehmen. Sie sollen lernen dürfen, ihren individuellen Charakter selbst auszuprägen. Welche Probleme erscheinen ihnen tatsächlich als relevant und welche können und wollen sie lösen? Welche Fragen wollen sie in ihrem Leben stellen und bearbeiten? Was ist ihr eigentliches WARUM, das sie zum Handeln, zu neuen Erkenntnissen etc. treibt und inspiriert? Dabei muss es keineswegs darum gehen, einen neuen eigenen Charakter ein für allemal auszuprägen. Vielmehr können hier auch situative Charakterrollen im Vordergrund stehen: was möchten Lernende etwa als Familienmenschen, als Bürger:innen oder als Berufstätige sein und werden?

Wichtig ist dabei stets, dass es sich bei der Ausprägung der Fähigkeit 3 nicht allein um die Schulung kognitiver Fähigkeiten handelt („ich weiß, wer ich sein will“), sondern im umfangreichen Sinne um die Herausbildung des eigenen Habitus („ich bin, der:die ich sein

möchte⁴). Nach Norbert Elias bezeichnet der Begriff des Habitus ein vielschichtiges System von gewohnheitsmäßigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, das die Ausföhrung und Gestaltung individueller wie kollektiver Praktiken bestimmt und dabei stets gesellschaftliche Ursprünge hat (vgl. Elias 1999, Kap. 6, 9, 11). Durchaus im Gegensatz zu Elias und auch Bourdieu gehen wir hier davon aus, dass der individuelle Prozess seiner Aneignung dennoch nicht oder zumindest nicht vollständig sozial überformt sein muss. Es kann – und *sollte* unserer Meinung nach auch – Bildungsprozesse geben, die Menschen erlauben, sich unterschiedliche gesellschaftliche Habitus (im Plural) anzueignen und sich dafür in unterschiedlichen ‚sozialen Feldern‘ bewegen und soziale Gewohnheiten bis in deren verkörperten Dimensionen erlernen zu können. Schließlich ist „the basic element in society [...] not the abstract individual, but the social individual, one who is both constructive within and constructed through society“ (Hodgson 1988, 71). Die konstruktive Seite im Sinne einer starken, selbst-bewussten *agency* ausbilden und ausleben zu können, ist ein wesentliches Ziel des *neu sein in unserer Spirale transformativen Lernens*, vor allem im Bereich der Fähigkeit 3.

Neu denken

Mit der Fähigkeit 4 („*alte Paradigmen dekonstruieren*“) markieren wir in unserer Spirale transformativen Lernens den Übergang in den Bereich *neu denken*. Der Bereich *neu sein* fokussiert, wie im letzten Abschnitt deutlich wurde, die je individuelle Existenz der Lernenden und die Möglichkeiten deren Transformation durch die Individuen selbst. Dabei wurde zwar deutlich, wie tief diese Existenz in gesellschaftlichen Normen, Mustern, Frames, Habitus etc. verankert ist, doch stand noch nicht das explizite Wissen darum im Vordergrund. Genau diese Refokussierung steht nun im Bereich *neu denken* an. Das Denken, so die gewöhnliche Definition des Begriffs, erlaubt es Menschen, sich (weitgehend) unabhängig von konkreten Sinneseindrücken und deren konkreten Wahrnehmung Vorstellungen und Begriffe zu bilden, Urteile zu treffen, Schlussfolgerungen zu ziehen, Probleme zu lösen und praktische Überlegungen anzustellen. Dabei ist es keinesfalls als individuell anzusehen; vielmehr gründet es in kollektiv geteilten Paradigmen (vgl. Kuhn 2012), Denkstilen (vgl. Fleck 1980), Stereotypen (vgl. etwa Lippmann 2021 [1922]), Schemata (vgl. etwa Neisser 1976) oder Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017). Anders gesagt, teilen Menschen „mentale Infrastrukturen“, die ihr Denken kollektiv in bestimmte Richtungen lenken, beschleunigen etc., meist ohne dass darüber ein explizites Wissen herrschte (Welzer 2011). Eher denkt man gemeinsam *in* diesen Strukturen, kaum aber je *über* sie nach.

Die Fähigkeit 4 nun zielt darauf ab, sich aus dieser Unbewusstheit und Unmündigkeit das eigene (sowie auch fremdes!) Denken betreffend zu befreien. Dabei steht nicht mehr die Frage nach der eigenen Existenz und Persönlichkeit im Zentrum, sondern die Teilhabe an kollektiven Bewusstwerdungsprozessen über vorherrschende, zugleich aber möglicherweise dysfunktional gewordene mentale Infrastrukturen. Dabei geht es zunächst um ein Verständnis der immensen Bedeutung, die diesen Infrastrukturen in unserer heutigen Welt zukommt. Schon in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts hob Walter Lippmann (2021 [1922]) hervor, dass Menschen zunehmend Entscheidungen über Dinge treffen müssten, die sie nie sinnlich-real erfahren und damit auch nie konkret wahrnehmen können. Gerade in einer medial vermittelten Welt wie der unsere, haben wir es oftmals gleichsam nur mit Scheinwelten zu tun (Lippmann spricht von *pseudo-environments*), auf die wir uns in unseren täglichen Entscheidungen und Handlungen beziehen und verlassen müssen:

Statistiken über Inflation, Krankenstände oder Klimaerwärmung etwa ebenso wie Bilder von Leid und Krieg oder auch Modelle zur Vorhersage zukünftiger Ereignisse. Sie alle sind für die allermeisten Menschen keine (konkret erfahrbare) Wirklichkeit, sondern ‚Instrumente der Imagination‘ (Jens Beckert), die das weder konkret greifbare noch direkt sichtbare Gegenwärtige und das prinzipiell noch nicht Vorhandene, weil erst Zukünftige überhaupt erst vorstellbar machen.

Mit der Fähigkeit 4 ist nun die Fähigkeit gemeint, nicht einfach wenige dieser Instrumente der Imagination blindlings zu übernehmen und anzuwenden, sondern ihrerseits in ihren Grundstrukturen und damit ihren Möglichkeiten wie Begrenzungen verstehen und kennenzulernen (vgl. Bäuerle 2020, Abschn. 4). Auf welchen impliziten Überzeugungen, Weltanschauungen und Glaubenssätzen beruhen bestimmte faktische Vorstellungen der Welt und wie entstehen sie ihrerseits? Welche gesellschaftlichen Machtstrukturen verbergen sich dahinter? Wie und auf welche Weise blenden herrschende mentale Infrastrukturen bestimmte soziale, ökonomische oder ökologische Probleme aus und befördern sie so in den Schatten kollektiver Nichtbeachtung?

Die Befähigung zur Klärung solcher Fragen ist gerade in der heutigen Gesellschaft von großer Relevanz. Vor allem in Zeiten von *Fake News* müssen Menschen lernen dürfen, den Voraussetzungsboden von Argumenten selbst kritisch prüfen zu können. Mehr noch geht es darum zu lernen, gemeinsam mit anderen Verständigungsprozesse auf paradigmatischer Ebene zu erzielen. Wie können sich Menschen in einer hochgradig vernetzten und komplexen Welt, in der Wissen und Verstehen nicht mehr auf das direkt Erfahrbare und Sichtbare (oder mit anderen Sinnen wahrnehmbare) gründen können, auf die ‚richtigen‘ oder ‚adäquaten‘ kognitiven Deutungsrahmen, Weltsichten oder Weltanschauungen zur Lösung von Problemen und grundlegender noch zur Problemdefinition einigen? Zur Bearbeitung solcher Fragen braucht es in den Worten Uwe Schneidewinds ein ‚hermeneutisches Systemwissen‘: „Das Wissen, dass die Realität menschlicher Gesellschaften auch aus der Welt von Wahrnehmungen, Narrativen und Interpretationen besteht. Diese Interpretationen zu verstehen ist ein ebenbürtiges Systemwissen ist, dem es sich hermeneutisch zu nähern gilt.“⁴ Davon sind die Wissenschaften übrigens keineswegs ausgenommen. Auch sie können nicht länger davon ausgehen, dass ihre Paradigmen, Denkstile etc. im Sinne absoluter Wahrheiten einfach gegeben, sondern vielmehr ebenfalls sozial konstituiert sind; und eben zur Reflexion dieser Konstituiertheit haben sie insbesondere Studierende zu befähigen.

Aus der sozialen Konstituiertheit allen Wissens ist nun wiederum nicht zu schließen, dass es überhaupt kein gültiges Wissen gäbe. Doch muss es in Zeiten einer zunehmenden Ver selbstständigung von *pseudo-environments* darum gehen, Wissen konsequent auf die erfahrbare und sich dynamisch wandelnde Lebenswelt zurückzubinden (vgl. Bäuerle 2022, Abschn. 2.1). Ein *neu denken* beginnt mit einer Erschütterung von kollektiven Denkgewohnheiten. In einem solchen dekonstruktiven Geschehen wankt zunächst die Basis gesellschaftlicher Verständigungsmöglichkeiten insgesamt. Dabei sind ohne Zweifel gerade auch tiefgehende Bewusstwerdungsprozesse angesprochen, die eine „Veränderung des kollektiven Bewusstseins durch Kritik“ bedeuten und deren Ziel „in einer kollektiven

⁴ Vgl. online (letzter Zugriff 30.04.2022): <https://www.schader-stiftung.de/individuelle-auswahl/artikel/was-ist-und-wozu-dient-utopie-der-blick-aus-und-in-verschiedene-zeiten-gegenwart>

Emanzipation von gesellschaftlichen und politischen Strukturen“ liegen (Singer-Brodowski 2016, 15–16).

Doch der Übergang zur Fähigkeit 5 („*plurales Wissen generieren*“) in der Spirale transformativen Lernens lässt nun deutlich werden, dass der Sinn dabei nicht in einer absoluten Dekonstruktion oder gar Zerstörung aller kollektiven Wissensfundamente liegen kann. Die Dekonstruktion ist kein Selbstzweck. Denn was wären Gesellschaften ohne das grundlegende Vertrauen in Möglichkeiten sozialer Verständigung? Die Gefahren eines solchen drohenden Verlusts lassen sich zurzeit bereits an vielen Stellen ablesen, so etwa in der Unmöglichkeit, über verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen hinweg Einigung darüber zu erzielen, was die faktischen Gefahren des SARS-Cov-2 und die ebenso faktischen Vorteile und Risiken von Impfungen gegen ihn sein mögen. Keine Gesellschaft, deren Wissensfundamente vollständig erodiert wären, würde mehr zu geteilten Verständnissen ihrer dringlichen Probleme als Voraussetzung für kollektives Handeln kommen können. Insofern muss mit der Fähigkeit 4 eine Auflösung von Sinnhorizonten gerade deswegen erfolgen, um sie immer wieder auf die Höhe der Zeit und ihrer Phänomene bringen zu können. Darin zeigt sich das konstruktive Element der De-konstruktion im Gegensatz zur reinen Destruktion gesellschaftlicher Paradigmen.

In der Fähigkeit 5 geht es vor diesem Hintergrund darum, zwischen Gefahren einer auf paradigmatischer Ebene zementierten Monokultur des Denkens auf der einen und eines lediglich destruktiven *anything goes* auf der anderen Seite gekonnt hindurchz navigieren zu lernen. Einen wichtigen Weg sehen wir hier in der Befähigung zu einer Pluralität der Erkenntnisformen, die sowohl vertikale als auch horizontale Dimensionen umfasst. Mit der ‚Vertikalen‘ meinen wir dabei die Fähigkeit, in die paradigmatischen Tiefenschichten gesellschaftlicher Debatten, Wissensformen etc. vorzudringen, um dort je nach Problemstellung immer wieder Veränderungen etwa in weltanschaulichen Grundannahmen vornehmen zu können. Diese Veränderungen sollten allerdings nicht in Beliebigkeit oder Destruktion, sondern in individuelle wie kollektive Entscheidungen für die Nutzung bestimmter mentaler Infrastrukturen münden (also ein konstruktives „hermeneutisches Systemwissen“). Auf dieser Grundlage geht es sodann darum, sich in horizontaler Dimension jeweils ein möglichst breites Spektrum an Wissensbeständen, Verstehensmöglichkeiten etc., also ein Systemwissen in engerem Sinne erarbeiten zu dürfen.

Wichtig erscheint uns dabei, ‚Fakten‘ nicht mehr einfach auswendig, sondern die wichtigsten Prozesse der Erkenntnisgewinnung selbst nachvollziehen zu lernen. An die Stelle unbewusster Aneignung von Stoff im Rahmen endlos wiederholten Problemlösens tritt hier ein aktives Erlernen des *Wie* des Denkens. Schafft doch genau dies die notwendigen Verbindungen zwischen vielfältigem Faktenwissen (dem *Was* des Wissens an der Oberfläche der Erkenntnis) und den Begründungen für die Notwendigkeit bestimmten Wissens überhaupt (dem *Warum* des Wissens in der Tiefe paradigmatischer Erkenntnis). Transformatives Lernen sollte Menschen dabei die Gelegenheit geben, in paradigmatischer Tiefe ihre eigenen Standpunkte zu finden und sich auf diesen das je spezifische professionelle Methoden- und Faktenwissen anzueignen. Auch sollte Lernen Freiräume eröffnen, um die Standpunkte anderer in ihrer grundlegenden Verschiedenheit und der darauf entstehenden Pluralität von Weltwissen etc. zumindest nachzuvollziehen und dabei die Beschränkungen und Möglichkeiten des Fremden wie Eigenen in den Blick nehmen und zwischen den Standpunkten vermitteln zu können. Dass Lernen hierbei keinen Anspruch auf

Allwissenheit und Vollständigkeit erheben kann, erscheint uns dabei selbstverständlich. Vielmehr sollte Pluralität exemplarisch und anhand konkreter Problemlagen, die von Relevanz für die Lernenden sind, eingeübt werden.

Reines Wissen über die Zustände der Welt, mag es auch noch so plural konstituiert sein, vermag nicht zum Handeln zu bewegen. Denn Antworten auf die Frage „Was ist?“, lassen keine Antworten auf die tatsächlich handlungsleitenden Fragen „Was ist wünschenswert?“ und „Was ist möglich?“ zu. Letztere verweisen deswegen nochmals auf eine weitere Dimension neuen Denkens, die in Prozessen transformativen Lernens ebenso dezidiert zu berücksichtigen ist. In der Fähigkeit 6 („*Visionen und Strategien schaffen*“) vereinen wir vor allem das Können, „Zielwissen“ und „Transformationswissen“ hervorzubringen:

„Wünschenswerte Ziele brauchen Klarheit und Plastizität sowie ein Wissen über die innere Konsistenz von wünschenswerten Weltvorstellungen, wie sie z. B. wissenschaftlich basierte Szenarien – seien sie quantitativ oder qualitativ – vermitteln können. Ziele sind zudem normativ. Die ihnen zugrundeliegenden Werturteile bedürfen der Explizierung und Begründung. Auch hier ist Wissenschaft gefordert. Beim Transformationswissen ist die transdisziplinäre Dimension der Wissensproduktion bedeutend: Es geht darum, sozial-, kultur-, technik- und naturwissenschaftliches Grundlagenwissen über Veränderungsprozesse mit dem oft impliziten und kontextualisierten Veränderungswissen konkreter Akteure zu verknüpfen“ (Schneidewind 2017, 148).

Mit der Fähigkeit 6 verfügt unsere Spirale transformativen Lernens damit über einen Entwicklungsraum, in dem sich Lernende nicht nur vielfältige Neuorientierungen des Wissens über die Welt (Systemwissen) und deren wissensimmanente Ziele und Gründen (hermeneutisches Systemwissen: Warum will ich überhaupt wissen?) erarbeiten, sondern sich tatsächlich Neudefinitionen von Zielen der (Neu-)Gestaltung von Welt und die Möglichkeiten ihrer Realisierbarkeit aktiv erarbeiten können. Dabei stehen im Gegensatz zur Fähigkeit 3 nicht mehr allein Ziele individueller Lebensführung und -entwicklung im Vordergrund, sondern die Erarbeitung gesellschaftlich oder doch zumindest gemeinschaftlich geteilter Ziele. Wie sieht etwa eine Umwelt aus, die auch noch in hundert Jahren das gute Leben für alle Menschen oder gar alle Lebewesen ermöglichen wird? Und wie eine Politik, die Wege in diese Zukunft ermöglicht? Richtig ist, dass auch hier wieder die Förderung von Vorstellungskraft, Imagination und allgemein einer ‚*futures literacy*‘ gefragt ist. Integraler Bestandteil dieser imaginativen Fähigkeiten ist, was etwa in der Friedensbildung als „moralische Imagination“ bezeichnet wird:

„In the field of peace education, moral imagination is described as understanding violence and envisioning a world without violence. [...] Moral imagination has binary characteristics – described not only as experiencing connectedness with all life and picturing a world of peace but as critical consciousness of violence. Moral imagination helps us to find ways to ‘transcend the cycles of violence that bewitch our human community’ by stimulating an empathic spiritual sense of oneness with all others“ (Joseph und Mikel 2014, 326).

Wie Joseph und Mikel (vgl. 2014, 326 f.) weiter betonen, liegt in einer solchen Form der Imagination auch die Befähigung, tatsächlich am Horizont einer imaginierten Zukunft tätig zu

werden statt eine problematischen Gegenwart in Ohnmacht und/oder Sarkasmus immer weiter zu reproduzieren.

Neu handeln

Wie aber kommen Lernende vom Denken ins Handeln? Die Kluft zwischen beiden Polen muss als eine der wesentlichen Hemmnisse derzeitiger Transformationsbemühungen identifiziert werden. Ihr gilt es mit einem eigenen Bereich der performativen Befähigung zu begegnen. Diesen bezeichnen wir in unserer Spirale transformativen Lernens als *neu handeln*.

Zunächst möchten wir betonen, wie dieser Bereich aus dem Gros einschlägiger und wirkmächtiger Lerntheorien für gewöhnlich ausgeblendet wird. Legt man etwa in Bildungsangelegenheiten das Menschenbild des *homo oeconomicus* zugrunde, so scheinen Lernende nur kognitiv zwischen verschiedenen Alternativen wählen zu können. Sie können also etwa kalkulieren, was zu ihrem je individuellen Vorteil gereichen könnte. Doch lässt sich, wie etwa ein Blick in die Theorie rationaler Erwartungen zeigt, dabei keinerlei Unterschied zwischen einer im Denken getroffenen Entscheidung einerseits und ihrer tatsächlichen Realisierung andererseits machen. Vielmehr wirkt es so, als erübrige sich mit der kognitiv getroffenen Wahl das eigentliche Handeln in der Lebenswirklichkeit. Letzteres wird entweder vollständig ignoriert, oder es scheint, als stimme es mit rein abstrakten Überlegungen restlos überein. Solche Lerntheorien haben strenggenommen noch nicht einmal ein Verwirklichungsproblem, weil sie von vornherein keines konzipieren.

Aber selbst in bestehenden transformativen Ansätzen (etwa in der kritischen Tradition von Mezirow) stehen schwerpunktmäßig individuelle und kollektive Bewusstwerdungsprozesse im Rahmen der Bildung im Vordergrund. Wie in den letzten Abschnitten zu unserer Spirale transformativen Lernens deutlich wurde, leugnen auch wir deren Bedeutung keineswegs; doch reichen sie unseres Erachtens nicht aus, um die in unserer Gesellschaft zunehmend aufscheinende Kluft zwischen Denken und Handeln tatsächlich überbrücken zu können. Problematisch erscheinen uns weiterhin solche Lernansätze, in denen Praxis *nach* dem Denken, also instrumentell, bzw. intentional einfach nur noch ‚ausgeführt‘ wird. Diese Praxisformen mögen situationsbezogen effektiv (gewesen) sein, in zunehmend dynamischen und unplanbaren Kontexten braucht es aber eine neue Integration von Denken und Handeln (vgl. Gidley 2016). Wie kann dieser Brückenschlag aber gelingen?

Die Fähigkeit 1 setzt, wie wir bereits beschrieben haben, bei der Reflexion vorhandener Erfahrung an, die für die Lernenden Erschütterungen mit sich brachten. Im Bereich *neu handeln* geht es nun nicht darum, Erfahrungen zu reflektieren, sondern zuallererst zu machen: Lernende lernen im Rahmen der Fähigkeiten 7, 8 und 9 unmittelbar innerhalb dynamischer Erfahrungswelten zu handeln, ohne je eine vollständige Distanzierung von ihnen im (reinen) Denken zu erreichen oder auf eine solche Distanzierung überhaupt abzielen. Wie wir sehen werden, resultiert daraus – andererseits – aber gerade keine blinde Praxis.

Mit der Philosophin Hisaki Hashi (1999, 37) lässt sich zunächst metaphorisch veranschaulichen, um welche Erfahrungsqualität es hier geht: Um sich etwa mit dem Leben von Fischen auseinanderzusetzen, kann man sie etwa aus dem Wasser ziehen, töten und sie in der Sicherheit des eigenen Labors analysieren. Man könnte aber auch, und diesen Weg wollen

wir hier stark machen, ins Wasser springen und mit den Fischen leben lernen. Im Bereich *neu handeln* unserer Spirale transformativen Lernens sollen Lernende fähig werden, die Sicherheit abstrakter Elfenbeintürme zu verlassen und sich in der Welt handelnd einzulassen.

Richtig ist, dass mit dieser Fähigkeit eine enorme Erschütterung sowohl vieler Managementpraktiken als auch gängiger Wissenschaftsverständnisse einhergeht. Denn die vermeintliche Sicherheit, wie sie mit der Position eines „Blicks von Nirgendwo“ (Nagel 1992) einhergeht, geht in einer solchen Praxis verloren. Vielmehr sind Menschen in der direkten Erfahrung unmittelbar am Handlungsgeschehen beteiligt: Sie agieren als Gestaltende und Gestaltete zugleich, und das Geschehen verändert sich im Prozess ebenso wie sie selbst. Gewiss ist damit ein immenser ‚Praxisschock‘ verbunden. In der Fähigkeit 7 („*Interagieren in einer komplexen Welt*“) gilt es, diesen Schock und die mit ihm einhergehenden Erschütterungen zunächst zuallererst aushalten zu lernen. Anstatt stets weiter am Rande des Wassers rein beobachtend zu verharren oder dem Leben darin womöglich gar von außen her den eigenen Willen aufzuzwingen, geht es darum, die eigenen Ziele und Visionen tätig in die Welt hineinzutragen und sich dafür unmittelbar in dynamische Wechselverhältnisse mit anderen Menschen sowie der Natur einzulassen. In einer solchen prozesshaften Gestaltung positionieren sich handelnde Menschen nicht mehr instrumentell, sondern interrelational zu ihrer Umwelt. Sie lassen sich auf ein dynamisches Interaktionsgeschehen ein, in der Subjekte und Objekte im ständigen Fluss sind und sich aus diesem Fluss heraus immer wieder neu formieren (vgl. dazu etwa die Beispiele von Follet in Weick 1995, 32).

Dabei stehen bestehende Denkmuster oftmals eher im Weg, als dass sie helfen könnten, weswegen hier insbesondere eine Fähigkeit zur „Exnovation“ (vgl. Hebinck u. a. 2022), bzw. zum „Entlernen“ wichtig ist: Normalerweise gehen die heutigen Wissenschaften von einem Primat kognitiver Wahrnehmungsrahmen (Frames, Stereotypen) aus, so dass Handeln als reine (physische) Reaktion auf diese Rahmen erscheint und diese reaktiven Handlungsmuster sodann wieder über unsere Weltsichten und ihre Limitierungen entscheidet. Im Bereich *neu handeln* aber wird dieses Verhältnis genau umgedreht: innerhalb konkreter Handlungspraktiken entdecken Lernende Möglichkeiten, ihre vormaligen Welt- und Selbstsichten zu verändern, aufzugeben oder gar aufzusprengen und sich durch dieses „Einklammern“ neue Weltzugänge zu eröffnen (vgl. Graupe 2020; sowie die Ausführungen zu „spontaner Praxis“ in Bäuerle 2022, Abschn. 2.3.3). Sich vollkommen einlassend auf einen Handlungsvollzug, lernen Menschen im aktiven Tun ihren Wahrnehmungshorizont zu erweitern und sich so neue Zugänge zur Welt zu eröffnen, die zu neuen Gegenständen der Reflexion avancieren können und als solche erneut althergebrachte Denkschemata in Frage stellen (oder eben ausklammern) lassen.⁵

Die Einlassung auf ein komplexes, unvermitteltes Interaktionsgeschehen mit dem sozial-ökologischen Erfahrungsraum impliziert nun ausdrücklich nicht, die Spirale transformativen Lernens zu unterbrechen und alle Verbindungen zur Fähigkeit 6 und damit zu eigenen oder geteilten Zielen und Visionen abzuschneiden. Doch stehen letztere nun in besonderer Weise auf dem Prüfstand und werden mit der Fähigkeit 8 („*Transitionspfade ausprobieren*“) durch eine bestimmte Handlungsform komplettiert, die tatsächliche Handlungsfähigkeit

⁵ Ein entscheidender Unterschied zur *capability* 4 liegt hier darin, dass es nicht um reflexiv induzierte Erschütterungen geht, sondern um solche, die durch das performative Eingelassensein in sozial-ökologische Handlungswelten entstehen.

in fragilen Zeiten sicherstellt. Eine planungsbasierte Transformation, konzipiert am Reißbrett und entsprechend ausgeführt, ist spätestens in komplexen oder gar chaotischen Situationen, in denen im Vorhinein eben gerade noch nicht feststeht, was die beste Lösung sein könnte, nicht mehr möglich. Angesichts so immenser Probleme wie neuer Pandemien oder unberechenbarer Wetterphänomene im Zuge der Klimakrise steht oftmals im Vorhinein noch nicht einmal fest, worin genau diese Probleme bestehen oder zumindest was von ihnen als erstes behandelt werden sollte. Der Komplexitätsforscher Dave Snowden macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es in solchen Kontexten auf die Fähigkeit ankommt, nicht darauf zu warten, bis es zu spät ist, sondern vorausschauend mögliche Problemkonstellationen in konkreten Handlungssituationen zu imaginieren und sodann unterschiedliche Lösungsansätze auszuprobieren (vgl. Snowden 2005; Snowden und Rancati 2021). Es geht darum, so Snowden, erst auszuprobieren („probe“), dann wahrzunehmen („sense“) und sodann auf die Situation zu antworten („respond“), ohne dass hierbei stereotype Wahrnehmungsmuster oder abstrakte Analysen eine große Rolle spielen.

In ganz ähnlicher Weise stellt Roberto Unger im Rahmen seiner Transformationstheorie die ‚experimentelle Kooperation‘ von Menschen ins Zentrum, die in eine imaginierte Richtung hin orientiert sind:

„We can change the whole structure piece by piece and step by step. We do not need, and should not want, a blueprint. All we require is a clear conception of the direction and a rich set of provisional conjectures about what next to do. Experimentalist cooperation, with its loosely defined but exacting conditions, is both a means and an end, a method and an outcome“ (Unger 2007, 203; vgl. auch 2014, 309).

Karl Weick wiederum beschreibt dies mit dem Begriff des „enactment“. Er verweist darauf, dass Ziele (wie sie etwa im Rahmen von Fähigkeiten 3 oder 6 entwickelt wurden) sich in dynamischen Handlungskontexten weder einfach einer bereits existierenden Umgebung überstülpen oder aufzwingen lassen, noch einfach aufgrund vermeintlicher ‚Sachzwänge‘ einfach fallengelassen werden können. *Enactment* meint vielmehr die Fähigkeit, Visionen und Ideen so gekonnt ins Werk zu setzen, dass aus ihnen (neue) soziale Handlungsrealitäten hervorgehen. Weick nutzt zur Erklärung das Beispiel, Gesetze zu erlassen:

„When people enact laws, they take undefined space, time, and action and draw lines, establish categories, and coin labels that create new features of the environment that did not exist before“ (Weick 1995, 31)⁶.

Nicht um die Erreichung konkret messbarer Ziele geht es hier, sondern darum, neue Räume der Interaktion zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und Natur zu schaffen, die in eine bestimmte Richtung weisen. Wie sich ein solch experimentelles von einem instrumentellen Transformationsgeschehen unterscheidet, sei an einem prominenten Beispiel veranschaulicht. Die Gestaltung der Welt im Sinne der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen (sustainable development goals, SDGs) auf Grundlage der Fähigkeit 7 anzugehen, würde bedeuten, sich nicht an abstrakten Plänen und entsprechenden Indikatoren zu orientieren. Gleich ob es um weniger Hunger, mehr soziale

⁶ Vgl. dazu etwa das Beispiel der Gründung der Vereinigten Staaten von Amerika (Searle 1998, 157).

Gerechtigkeit oder den Zugang zu sauberem Wasser geht: stets steht im Rahmen der Fähigkeit 8 im Vordergrund, sich auf einen konkreten Handlungskontext so einlassen zu lernen, dass direkte und offene Interaktionen mit den Betroffenen möglich werden, bei denen die Sorge um den anderen und die gemeinsame Problemdefinition und -lösung im Vordergrund stehen.⁷

Damit ist erneut (vgl. die Fähigkeiten 2 und 5) das Lernen von Fähigkeiten gefragt, die den Horizont weiten und öffnen. Doch geht es hierbei nun um Fähigkeiten, die weder durch Lehrbücher noch im Seminarraum, sondern nur im aktiven und tätigen Ausprobieren in Kooperation mit anderen Menschen sowie in Interrelationen mit der Natur erworben werden können: Welchen Ausschnitt aus einer komplexen Handlungssituation, in die man sich aktiv begibt, hebt man gemeinsam zunächst als überhaupt beachtenswert hervor? Wie gruppiert man um diesen herum weitere Aspekte der Situation und wie entwickelt man daraus zusammen nicht im Abstrakten, sondern im konkreten und zugleich diversen Tun alternative Lösungen? Innerhalb von Lernkontexten ist hierbei von Bedeutung, dass die Lehrenden in all diesen Schritten keine Richtungen vorgeben, sondern als ihre Aufgabe ansehen sollten, Lernkontexte im Sinne von ‚safe enough spaces‘ (Roth 2019) zu gestalten: weit genug, damit Lernenden inmitten tatsächlicher Welterfahrungen tatsächlich auf Augenhöhe mit Handlungsakteur:innen Lösungen entwickeln können und abgesichert genug, dass sie an den Aufgaben und Anforderungen nicht zerbrechen müssen. In diesem Sinne sollten sie zu Begleiter:innen der Lernenden werden. Eine solch experimentelle Herangehensweise findet sich prominent in erfahrungsbasierten Lernansätzen eingelöst, das etwa als Action Learning (vgl. Pedler 2011) oder als problemorientiertes Lernen (vgl. Boud und Feletti 2003) ausgestaltet sein kann und stets die unmittelbare, praktische Auseinandersetzung innerhalb bestimmter Problemfelder in den Mittelpunkt stellt.

Gewiss ist in vielen, wenn nicht in den meisten Situationen die Zeit des Experimentierens irgendwann vorbei: Menschen müssen sich für bestimmte Handlungsoptionen entscheiden und diese sodann etwa institutionell etablieren und vor allem auch verantworten. In unserer Fähigkeit 9 („verantwortlich handeln“) der letzten unserer Spirale transformativen Lernens geht es genau darum, diese Art der Verantwortung zu erlernen. In der Fähigkeit 6 war bereits die Rede von der moralischen Imagination, d.h. der Fähigkeit, sich etwa eine friedliche, aber (noch) nicht vorhandene Welt vorstellen und auf dieser Basis etwa Gewalt kritisieren und ablehnen zu können. Hier nun kommt demgegenüber eine stärker praktische Fähigkeit ins Spiel: das Gute in praktischen, bereits gelebten Handlungsvollzügen erkennen und es inmitten von Komplexität, Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeiten des Alltags aktiv nähren und fördern zu können.

Selbstverständlich ruft der Begriff des ‚Guten‘ unmittelbar Fragen auf. Muss es nicht offensichtlich Kriterien dafür geben, nach denen Handlungen als ‚gut‘ zu beurteilen sind? Was soll der geltende Standard dafür sein und woher ist er zu nehmen? Bereits etwa bei Immanuel Kant ist die Frage „Was soll ich tun?“ zumindest implizit an das Vorhandensein von Normen gebunden, die das Sollen vorschreiben und sich zu abstrakten Moralvorstellungen

⁷ Selbstverständlich haben instrumentelle Praxisformen, wie sie etwa den SDGs zugrunde liegen, weiterhin ihre Berechtigung. Nur sind sie unseres Erachtens in Anbetracht zunehmend dynamischer, bzw. krisenhafter Handlungsarenen im Sinne einer tatsächlichen Effektivität dringend zu erweitern, womöglich auch ziel-bezogen vollständig anzupassen. Unsere Lerntheorie stellt – insbesondere auch im Bereich *neu handeln* – jene Fähigkeiten in den Mittelpunkt, die weiterhin wenig Beachtung genießen und entsprechend auch selten vermittelt werden.

abstrahieren lassen. Damit scheint am Ende die konkrete Handlungssituation eben doch noch an von außen vorgegebenen, allgemeinen Zielen ausgerichtet werden zu können – zunächst ganz gleich ob es sich dabei um allgemeine Aspekte der Moral oder konkretere Werte wie „Ehrlichkeit“, „Transparenz“ oder „Verlässlichkeit“ handeln soll. Damit scheint dann auch wieder ein vom eigentlichen Geschehen distanzierender Modus der Reflexion einherzugehen, und es wirkt so, als könne das Denken in abstrakten Zielen am Ende doch die Herrschaft über jede Form gelebter Praxis gewinnen. Doch muss unsere Spirale transformativen Lernens tatsächlich auf diese Weise in übergeordneten Zielen enden, die lediglich intellektuell fassbar sind?

Tatsächlich weisen moralische Entwicklungstheorien wie jene von Lawrence Kohlberg (vgl. 1974; 2017) in diese Richtung. Kohlberg postuliert in seinem „Stufenmodell moralischer Entwicklung“, dass die Orientierung an zwischenmenschlichen Beziehungen der Gegenseitigkeit, wie sie in konkreten Handlungssituationen auftritt, lediglich eine untere Stufe der Moralentwicklung sei, die ebenso von einer Orientierung an Recht und Ordnung wie von einer legalistischen Orientierung am Sozialvertrag (Orientierung an abstrakt begründbaren Normen) und von einer Orientierung am universal ethischen Prinzip (Orientierung an abstrakten Prinzipien, die universell und widerspruchsfrei konstruiert werden können) abgelöst werden müsse. Auf diese Weise gewinnt eindeutig eine intellektualistische Interpretation der Frage nach Verantwortung die Oberhand.

Richtig ist, dass diese Art der Interpretation, die sich u.a. an den Theorien John Rawls orientiert, in großer Resonanz etwa zu politischen Forderungen steht, das Handeln von Menschen stets und überall durch Normen, Regeln und Gesetze begrenzen zu können, die sich nicht aus dem Handlungskontext selbst ergeben, sondern universell begründbar sein sollen. Zugleich aber lässt sich argumentieren, dass genau die Befolgung solcher Normen, Regeln und Gesetze, ja womöglich gar deren Begründung selbst spätestens in den heutigen fragilen Zeiten ins Wanken geraten sind. Welche Standards sollten Menschen hier noch ansetzen und wie sollten diese Standards konkretes Handeln wirkungsvoll anleiten, regulieren und begrenzen können? Wie sollen gerade junge Menschen sich darauf verlassen können, Recht und Ordnung aus universellen Prinzipien handlungsrelevant abzuleiten, wo die klassischen moralischen Instanzen wie Staat und Religion ins Wanken gekommen sind, die diese Prinzipien einst zu begründen oder abzusichern versprochen?

Wir argumentieren nun, dass im Bereich *neu handeln* unserer Spirale transformativen Lernens eine andere Form des Verantwortungsverständnisses helfen kann. Gerade im interkulturellen Dialog mit ostasiatischen philosophischen Traditionen wird seit langem darüber diskutiert, dass abstrakte Handlungsprinzipien nicht nur schwer aufzustellen und durchzusetzen sind, sondern gar an sich ein Problem darstellen können, weil sie jede Form lebendigen Gemeinsinns, Empathie und tatsächliche Verantwortungsübernahme für konkrete situative Belange zu unterdrücken vermögen (vgl. dazu ausführlich Graupe 2005, Kap. 4.6.1.):

„In fact, reliance upon the application of law, far from being a means of realizing human dignity, is fundamentally dehumanizing, impoverishing as it does, the possibilities of mutual accommodation, and compromising our particular responsibility to define what would be appropriate conduct“ (Hall und Ames 1998, 284).

„The original character of man's encounter with man is hidden by laws, be they civil, moral or divine“ (Keiji Nishitani; zitiert in Unno und Gallu 2019, 191).

Diese Betonung der direkten Begegnung zwischen Menschen (und, so fügen wir hier an, zwischen Menschen und Natur) mag auf den ersten Blick erschreckend wirken. Wie sollten Menschen verantwortungsvoll handeln können, wenn sie nicht beständig durch höhere Regeln in Zaum gehalten werden? Die Antwort liegt in einem anderen Menschenbild begründet: Nicht Individualität, Trennung und Opposition werden hier als (ontologische) Grundeigenschaften des Menschen betrachtet. Vielmehr entsteht Identität aus den Beziehungen, die Menschen mit anderen Menschen haben, und die Sorge gilt dabei als eine universelle Grunderfahrung, aus der alles ethisches Handeln erwachsen kann: „What is distinctive of the Far Eastern perspective on ethics, and is echoed [...] in the feminist West of today, is the fundamental assumption that we are from beginning in relation, and only secondarily and dependently individuals“ (Carter 2001, 32; vgl. auch Muraca 2016).

Auf unsere Spirale transformativen Lernens bezogen meint dies: Wo immer Menschen die Gelegenheit gegeben wird, die Fähigkeiten 1 bis 8, wie wir sie im Vorangegangenen beschrieben haben, ausbilden zu dürfen, handeln sie nicht mehr so, als seien sie einander Wölfe, wie Thomas Hobbes meinte. Sobald die Lernenden im Bereich *neu handeln* von Grund auf sorgende Interrelationen erfahren und ihre Gestaltung gemeinsam mit anderen ausprobieren dürfen (Fähigkeit 7 und 8), lernen sich Menschen nicht mehr in fundamentaler Opposition zu anderen Menschen begreifen, sondern in einer interdependenten Sorgebeziehung:

„Virginia Held comments: ‚The ethics of care [...] conceptualizes persons as deeply affected by, and involved in, relations with others; to many care theorists persons are at least partly constituted by their social ties. The ethics of care [...] does not assume that relations relevant for morality have been entered into voluntarily by free and equal individuals as do dominant moral theories‘“ (Noddings 2013, xiii; vgl. auch Flinders 2001).

Die daraus gewonnenen Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten müssen deswegen im Bereich der Fähigkeit 9 nicht gleich wieder an moralischen Maßstäben gemessen werden, die im Grunde nur zur Bändigung rein intellektualistischer Egoisten konstruiert sind. Vielmehr kann sich hier das Verhältnis von situativer Handlungsfähigkeit und der Herausbildung moralischen Verständnisses geradezu umzukehren. Denn, so beschreibt es die Care-Ethikerin Nel Noddings, vermögen interrelational und empathisch gebildete Menschen aus ihren direkten Erfahrungen der Sorge (*caring-for*) durchaus allgemeinere Prinzipien der Fürsorge (*care-about*) zu gewinnen. Intendiert ist dabei allerdings nicht, gleich wieder zu rein abstrakten, intellektualistischen Auffassungen von Moral zu kommen. Eher geht es um Fähigkeit, allgemeinere Handlungsbedingungen so gestalten zu lernen, dass sie in Zukunft einem selbst und anderen Menschen wiederum die Erfahrung unmittelbarer Sorge ermöglichen werden:

„The key, central to care theory, is this: caring-about (or, perhaps a sense of justice) must be seen as instrumental in establishing the conditions under which caring-for can flourish. Although the preferred form of caring is cared-for, caring-about can help in establishing, maintaining, and enhancing it. Those who care about others in the justice sense must keep in mind that the objective is to

ensure that caring actually occurs. Caring-about is empty if it does not culminate in caring relations“ (Noddings 2002, 23–24).

Richtig ist, dass das Lernen auf diese Weise niemals zu einem Ende, zu einer Art Kulminationspunkt kommen kann. Es stellt keine Leiter dar (wie etwa Kohlbergs Theorie moralischer Entwicklung), sondern eine spiralförmige Bewegung: Die Herausbildung der *Fähigkeit 9* endet nicht in einem Himmel ethischer Prinzipien, in den sich Menschen von der Komplexität und Ungewissheit ihrer Erfahrungswelten jemals endgültig verabschieden könnten. Stattdessen wird die Frage nach der eigenen Verantwortung in konkreten Handlungssituationen und dem Wunsch, daraus Rahmenbedingungen für sorgendes Handeln auch in der Zukunft schaffen zu können, erneut zu Erschütterungen führen, die Menschen sich selbst in Frage stellen und damit erneut in den Bereich *neu sein* der Spirale transformativen Lernens eintreten lassen. Dabei handelt es sich unserer Meinung nach nicht um einen geschlossenen Zirkel, sondern um eine sich zwar beständig wiederholende, zugleich aber öffnende Bewegung transformationalen persönlichen Wachstums:

„What is laid out, then, is a path, a way, and not a set of goals or commandments to obey. The path is endless, since self-transformation is endless, never fully accomplished, always in process [...]. This is why ethics in the East is not to be encompassed by the closure of rules, regulations, laws or judicial decision. All of these are ‚tentative steps‘, perchings along the way of endless flight, and eventual soaring. The path itself, however, is unbounded, extending indefinitely into the future of transformational growth“ (Carter 2001, 192).

5. AUSBLICK

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir eine umfassende Theorie transformativen Lernens entwickelt, die Aspekte der Persönlichkeitsbildung, der Wissenstransformation und der Herausbildung einer umfassenden Handlungsfähigkeit in dynamischen und komplexen Zeiten umfasst und miteinander verbindet. Dabei fokussierten wir zunächst wesentlich die theoretischen und bildungsphilosophischen Fundierungen einer solchen Lerntheorie. Offengelassen haben wir hingegen weitgehend, a) wie unsere Spirale transformativen Lernens sich pädagogisch-didaktisch konkretisieren und b) in einzelnen Feldern der Bildung etablieren und für notwendige Reformen fruchtbar machen lässt. Beide Desiderate werden künftige Forschungsarbeiten erschließen und schließen müssen. Zugleich sei abschließend bereits auf zweierlei verwiesen: Erstens ruht die Entwicklung unserer Spirale transformativen Lernens nicht auf rein theoretischen, sondern umgekehrt auf unseren konkret-praktischen Erfahrungen der universitären Bildung und hier insbesondere der Entwicklung, Akkreditierung, Durchführung und Evaluierung vollständiger Bachelor- und Masterprogramme an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung. Kurz gesagt, verbinden sich hier bereits seit Jahren im Bereich der ökonomischen Bildung Module der Persönlichkeitsbildung (*neu sein*) mit Modulen der Befähigung zu kritischem, pluralem und visionsorientiertem System-, Ziel- und Transformationswissen (*neu denken*) sowie mit Modulen praktisch-reflexiven Engagements (*neu handeln*).⁸ Zweitens sind wir bereits dabei, die Spirale transformativen Lernens auch konzeptionell speziell für die ökonomische Bildung fruchtbar zu machen und hierbei insbesondere aufzuzeigen, welche fundamentalen

⁸ Vgl. www.cusanus-hochschule.de.

Paradigmenwechsel hier im Bereich aller neun Fähigkeiten notwendig zu vollziehen sind. In einem in Kürze erscheinenden Artikel entwickeln wir, aufbauend auf der hier grundgelegten Lerntheorie, einen *Transformative Economic Capabilities (TEC) Approach*, bestehend aus neun Fähigkeiten, die *change agents* benötigen (werden), um die Herausforderung zunehmend instabiler Handlungskontexte im Bereich der Wirtschaft effektiv begegnen zu können. Diese Arbeit soll beispielgebend für die Adaption der Spirale transformativen Lernens für weitere Handlungskontexte wirken – etwa für die Bereiche politischer oder ökologischer Bildung. Gemeinsam mit einem wachsenden Feld von Bildungsakteuren, Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen und zivilgesellschaftlichen Initiativen tragen wir so zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel für eine Bildung auf der Höhe der Zeit bei.

6. LITERATURVERZEICHNIS

- Akerlof, George A., und Robert J. Shiller. 2015. *Phishing for phools: the economics of manipulation and deception*. Princeton: Princeton University Press.
- Ames, Roger T., und Peter D. Herschok. 2008. „Introduction“. In *Educations and their purposes: a conversation among cultures*, herausgegeben von Roger T. Ames und Peter D. Herschok, 1–17. Honolulu: University of Hawai'i Press and East-West Philosophers Conference.
- Bäuerle, Lukas. 2019. „Optische Grenzgänge - Konstellationen des Sehens bei Nikolaus von Kues und Jeremy Bentham“. *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie* 66 (1): 92–117.
- . 2020. „Reproduction, Deconstruction, Imagination. On Three Possible Modi Operandi of Economic Education“. *JSSE - Journal of Social Science Education* 19 (3): 21–36. <https://doi.org/10.4119/JSSE-3378>.
- . 2022. *Ökonomie grundlegend neu denken. Eine praxeologische Institutionenforschung am Beispiel ökonomischer Hochschulbildung*. Science Studies. Bielefeld: transcript.
- Beckert, Jens. 2018. *Imaginierte Zukunft: fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bell, David V. J. 2016. „Twenty-First Century Education: Transformative Education for Sustainability and Responsible Citizenship“. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 18 (1): 48–56. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0004>.
- Bohnsack, Ralf. 2017. *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Boud, David, und Grahame Feletti, Hrsg. 2003. *The Challenge of Problem-Based Learning*. 2. Aufl. London: Kogan Page.
- Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo academicus*. Übersetzt von Bernd Schwibs. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1002. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brunner, Claudia. 2020. *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Edition Politik, Band 94. Bielefeld: Transcript.
- Carse, James P. 2012. *Finite and Infinite Games: A Vision of Life as Play and Possibility*. New York: Free Press.
- Carter, Robert Edgar. 2001. *Encounter with enlightenment: a study of Japanese ethics*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Elias, Norbert. 1999. *Die Gesellschaft der Individuen*. Herausgegeben von Michael Schröter. 4. Aufl. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 974. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwig. 1980. *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 312. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flinders, David J. 2001. „Nel Noddings“. In *Fifty modern thinkers on education: from Piaget to the present day*, herausgegeben von Joy A. Palmer-Cooper, David E. Cooper, und Liora Bresler, 210–14. Routledge key guides. London ; New York: Routledge.

- Freud, Sigmund. 1917. „Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse“. *Imago: Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften* V: 1–7.
<https://doi.org/10.11588/DIGLIT.25679.1>.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Gidley, Jennifer M. 2016. *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures*. Critical Studies of Education 3. Cham: Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-29069-0>.
- Girardi, Gherardo. 2010. „Transformative economics education : using proverbs from around the world in the classroom“. *Investigations in university teaching and learning* 6 (2).
- Graupe, Silja. 2005. *Der Ort ökonomischen Denkens: die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Process thought 3. Frankfurt a.M.: ontos.
- . 2010. „Das Spiel der Wirtschaft. Kritik einer ökonomischen Metapher aus Sicht der Philosophie der Kyoto-Schule.“ In *Selbstverhältnis im Weltbezug, Teil II*, von Claudia Bickmann und Markus Wirtz, 93–111. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- . 2018. „Der manipulierbare Geist. Das Menschenbild hinter dem Change Management – und wie man sich dagegen wehren kann“. In *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*, herausgegeben von Jochen Krautz und Matthias Burchardt, 155–79. München: kopaed.
- . 2020. „Der Gemeinsinn als dynamisches Fundament von Wirtschaft und Gesellschaft. Für ein neues Erkenntnisparadigma der Ökonomie“. In *Jenseits der Konventionen: Alternatives Denken zu Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Eine Festschrift für Walter O. Ötsch*, 387–418. Kritische Studien zu Markt und Gesellschaft 14. Marburg: Metropolis.
- Hall, David L., und Roger T. Ames. 1998. *Thinking from the Han: self, truth, and transcendence in Chinese and Western culture*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Hashi, Hisaki. 1999. *Die Aktualität der Philosophie: Grundriss des Denkwegs der Kyoto-Schule*. Wien: Ed. Doppelpunkt.
- Hebinck, Aniek, Gijs Diercks, Timo von Wirth, P. J. Beers, Lisa Barsties, Sophie Buchel, Rachel Greer, Frank van Steenberg, und Derk Loorbach. 2022. „An Actionable Understanding of Societal Transitions: The X-Curve Framework“. *Sustainability Science*, Januar. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01084-w>.
- Hershock, Peter D. 2008. „Relating freely“. In *Educations and their purposes: a conversation among cultures*, herausgegeben von Roger T. Ames und Peter D. Hershock, 21–40. Honolulu: University of Hawai'i Press and East-West Philosophers Conference.
- Hodgson, Geoffrey M. 1988. *Economics and institutions: a manifesto for a modern institutional economics*. Cambridge: Polity Press.
- . 2013. *From pleasure machines to moral communities: an evolutionary economics without homo economicus*. Chicago: University of Chicago Press.
- Joseph, Pamela Bolotin, und Edward Mikel. 2014. „Transformative Moral Education: Challenging an Ecology of Violence“. *Journal of Peace Education* 11 (3): 317–33.
<https://doi.org/10.1080/17400201.2014.954363>.
- Jullien, François. 2002. *Der Umweg über China: ein Ortswechsel des Denkens*. Übersetzt von Mira Köller. Internationaler Merve-Diskurs 244. Berlin: Merve Verlag.
- Kirchgässner, Gebhard. 2000. *Homo oeconomicus: das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. 2. Aufl. Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften 74. Tübingen: Mohr.
- Kohlberg, Lawrence. 1974. *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes: drei Aufsätze*. Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- . 2017. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. 8. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1232. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph. 2018. *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krautz, Jochen. 2007. *Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. 1. Aufl. Diederichs.
- Kuhn, Thomas S. 1996. *The structure of scientific revolutions*. 3. Aufl. Chicago: University of Chicago Press.
- . 2012. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 23. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lévinas, Emmanuel. 2022. *Ethik als Erste Philosophie*. Übersetzt von Gerhard Weinberger. Wien: Sonderzahl.
- Lippmann, Walter. 2021. *Die öffentliche Meinung: wie sie entsteht und manipuliert wird*. Herausgegeben von Walter Ötsch und Silja Graupe. Neuausgabe. Frankfurt: Westend.
- Loasby, Brian J. 2007. „Uncertainty, intelligence and imagination: George Shackle's guide to human progress“. In *The evolution of economic institutions: a critical reader*, herausgegeben von Geoffrey M. Hodgson, 183–97. Cheltenham: Edward Elgar.
- Marotzki, Winfried. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 3. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meyer, Jan H. F., und Ray Land. 2005. „Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning“. *Higher Education* 49 (3): 373–88. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>.
- Meyer, Jan, und Ray Land. 2003. „Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines“. *Occasional Report 4 May 2003* Edinburgh: ETL Project, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham. <https://kennslumidstod.hi.is/wp-content/uploads/2016/04/meyerandland.pdf>.
- Mezirow, Jack. 1978. „Perspective Transformation“. *Adult Education* 28 (2): 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>.
- . 1997. *Transformative Erwachsenenbildung*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 10. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- . 2000. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, Riel. 2018a. „Sensing and Making-Sense of Futures Literacy: Towards a Futures Literacy Framework (FLF)“. In *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, 15–50. London; New York: Routledge.
- . 2018b. *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. UNESCO/Routledge.
- Muraca, Barbara. 2016. „Relational Values: A Whiteheadian Alternative for Environmental Philosophy and Global Environmental Justice“. *Balkan Journal of Philosophy* 8 (1): 19–38. <https://doi.org/10.5840/bjp2016813>.
- Nagel, Thomas. 1992. *Der Blick von nirgendwo*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Neisser, Ulric. 1976. *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: Freeman.
- Noddings, Nel. 2002. *Starting at home: caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.
- . 2013. *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*. 2. Aufl. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nohl, Arnd-Michael. 2015. „Typical Phases of Transformative Learning: A Practice-Based Model“. *Adult Education Quarterly* 65 (1): 35–49. <https://doi.org/10.1177/0741713614558582>.

- Pedler, Mike, Hrsg. 2011. *Action Learning in Practice*. 4th ed. Farnham Burlington, Vt: Gower.
- Ring, Peter Smith, und Gordon P. Rands. 2000. „Sensemaking, understanding, and committing: Emergent interpersonal transaction processes in the evolution of 3M's microgravity research program.“ In *Research on the management of innovation: the Minnesota studies*, herausgegeben von Andrew H. Van de Ven, Harold L. Angle, und Marshall Scott Poole, 337–66. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Rizvi, Fazal, und Bob Lingard. 2009. „The OECD and Global Shifts in Education Policy“. In *International Handbook of Comparative Education*, herausgegeben von Robert Cowen und Andreas M. Kazamias, 437–53. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_28.
- Roth, Michael S. 2019. *Safe enough spaces: a pragmatist's approach to inclusion, free speech, and political correctness on college campuses*. New Haven: Yale University Press.
- Sardoč, Mitja, Hrsg. 2018. *The Language of Neoliberal Education*. Bd. 1–2. Šolsko polje, XXIX. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut.
- Schneidewind, Uwe. 2017. „Utopische Wissenschaft“. In *Unternehmen der Gesellschaft: interdisziplinäre Beiträge zu einer kritischen Theorie des Unternehmens*, herausgegeben von Forschungsgruppe Unternehmen und Gesellschaftliche Organisation (FUGO), 147–59. Theorie der Unternehmung 65. Marburg: Metropolis Verlag.
- Searle, John R. 1998. „Social Ontology and the Philosophy of Society“. *Analyse & Kritik* 20 (2). <https://doi.org/10.1515/auk-1998-0201>.
- Seitz, Klaus. 2015. „Transformation als Bildungsaufgabe“. *Forum Loccum* 34 (3): 9–15.
- Shackle, G. L. S. 1949. *Expectations in Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shotter, John. 1993. *Conversational realities: constructing life through language*. Inquiries in social construction. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Sinek, Simon. 2009. *Start with Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. London: Penguin Books Limited.
- Singer-Brodowski, Mandy. 2016. „Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee“. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39 (1): 13–17.
- Snowden, Dave. 2005. „Stories from the frontier“. *E:CO* 7 (3–4): 155–65.
- Snowden, Dave, und Alessandro Rancati. 2021. *Managing Complexity (and Chaos) in Times of Crisis: A Field Guide for Decision Makers Inspired by the Cynefin Framework*. Herausgegeben von European Commission und Joint Research Centre. Luxemburg: Publications of the European Union. https://op.europa.eu/publication/manifestation_identifizier/PUB_KJNA30569ENN.
- Tafner, Georg. 2018. „Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung: Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik“. In *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*, herausgegeben von Tim Engartner, Christian Fridrich, Silja Graupe, Reinhold Hedtke, und Georg Tafner, 109–40. Wiesbaden: Springer VS. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-21218-6_5.
- Thaler, Richard H., und Cass R. Sunstein. 2003. „Libertarian Paternalism“. *American Economic Review* 93 (2): 175–79. <https://doi.org/10.1257/000282803321947001>.
- UNESCO. 2015. „Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4“. Eigenverlag. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
- Unger, Roberto Mangabeira. 2007. *The self awakened: pragmatism unbound*. Cambridge: Harvard University Press.
- . 2014. *The religion of the future*. Cambridge: Harvard University Press.
- Unno, Taitetsu, und Elizabeth Gallu. 2019. „Sunyata, Ethics, and Authentic Interconnectedness“. In *The Religious Philosophy of Nishitani Keiji: Encounter with Emptiness*. Berkeley, CA: Chisokudō Publications.

- WBGU, Hrsg. 2011. *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. 2., Veränd. Aufl. Berlin: Wiss. Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU).
- Wehling, Elisabeth. 2016. *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet- und daraus Politik macht*. Köln: Halem.
- Weick, Karl E. 1995. *Sensemaking in organizations*. Foundations for organizational science. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Welzer, Harald. 2011. *Mentale Infrastrukturen: wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam*. Schriften zur Ökologie 14. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Ydesen, Christian, Hrsg. 2019. *The OECD's Historical Rise in Education*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5_3.