

Reflexivität in transformatorischen Bildungsprozessen

Möglichkeiten der Unterstützung in Erziehung und Unterricht

Martina King, Barbara Fageth

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
martina.king@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-01-08>

EINGEREICHT 28 FEB 2025

ÜBERARBEITET 17 JUN 2025

ANGENOMMEN 20 JUN 2025

Angesichts der großen globalen Herausforderungen und der damit einhergehenden Krisen- und Fremdheitserfahrungen besteht nicht nur die Frage nach dem notwendigen Fähigkeitserwerb zur Bewältigung dieser Probleme, sondern auch nach der Bildung des Individuums im Sinne einer Transformation grundlegender Strukturen des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses (Graupe & Bäuerle, 2023; Koller, 2022; Nohl, 2021). Ausgehend von der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller, 2018, 2022) hinterfragt der Beitrag zunächst die Transformation als obligatorisches Kriterium von Bildungsprozessen und schlägt weiterführend vor, die Reflexivität als Merkmal gelingender transformatorischer Bildungsprozesse zu ergänzen. Anschließend wird die noch nicht vollständig geklärte Frage aufgegriffen, was pädagogisches Handeln dazu beitragen kann, transformatorische Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Im schulischen Kontext sollten Lehrkräfte die Schüler:innen zur Reflexion aktueller dominanter Routinen und impliziter Annahmen anregen, Experimentierfelder eröffnen und die Integration und Stabilisierung neu gewonnener Perspektiven ermöglichen (El-Mafaalani, 2018; Helsper, 2004). Der Beitrag dient als Grundlage, um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in pädagogischen Handlungsfeldern anzuwenden, wissenschaftlich weiterzudenken und bei Bedarf zu modifizieren.

SCHLÜSSELWÖRTER: transformatorische Bildungsprozesse, Reflexivität, Krise, Fremdheitserfahrung, Erziehung & Unterricht

Einleitung

Zweifellos steht die junge Generation heute vor globalen Herausforderungen, die sie nicht selbst verursacht hat, aber aktiv mitgestalten und bewältigen muss (Graupe & Bäuerle, 2023). Themen wie disruptive Kriege, Menschenrechtsverletzungen, ökologische Krisen wie Klimawandel und Umweltverschmutzung sowie soziale Ungerechtigkeiten und große Migrationsbewegungen bringen die Betroffenen an ihre Grenzen und begünstigen Radikalisierungstendenzen sowie gesellschaftliche

Polarisierung. Globale, aber auch persönliche Herausforderungen können zu Krisen in Gesellschaften oder bei Individuen führen, die bestehende Denk- und Handlungsmuster infrage stellen. Werden in reflexiver Auseinandersetzung mit Krisen neue Überzeugungen, Werte und Lebensmuster entwickelt, welche die eigene Sicht auf sich selbst und die Welt grundlegend verändern, spricht man von transformatorischen Bildungsprozessen. Ausgehend von Kollers (2018, 2022) konzeptualisierter Theorie transformatorischer Bildungsprozesse möchte der vorliegende Beitrag eine kritische Auseinandersetzung mit ebendieser Theorie vornehmen. Dabei wird den Fragen nachgegangen, ob Bildungsprozesse stets einen transformatorischen Charakter aufweisen und ob Transformationen im Sinne einer Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen stets als Bildungsprozesse zu verstehen sind. Es wird eine Erweiterung der Theorie vorgeschlagen, bei der die Reflexivität als Merkmal transformatorischer Bildungsprozesse hinzugefügt wird. Reflexivität bezeichnet in diesem Kontext eine förderliche, konstruktive und entwicklungsorientierte Form der Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen, die auf persönliches Wachstum und Reifung abzielt. Der letzte Teil des Beitrags widmet sich der noch nicht hinreichend beantworteten Frage, welchen Beitrag pädagogisches Handeln zur Ermöglichung, Begleitung und Unterstützung transformatorischer Bildungsprozesse leisten kann (Koller, 2022, S. 25). Dabei werden die Aufgaben und Möglichkeiten von Erziehung und Unterricht in der Schule beleuchtet.

1. Was sind transformatorische Bildungsprozesse?

Der Begriff *Transformation* (Umwandlung, Umformung, Umgestaltung, Übertragung) wird in verschiedenen Disziplinen verwendet und erlaubt aufgrund seiner weiten Verbreitung unterschiedliche nähere Bestimmungen. Grundsätzlich bezeichnet der Terminus „einen Wandel von Form, Natur, Gestalt, Charakter, Stil oder Eigenschaften eines Phänomens“ (Kollmorgen, Merkel & Wagener, 2015, S. 11). Im vorliegenden Beitrag wird die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Sinne von Koller (2018) dargestellt, der an die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts anknüpft und sich an Arbeiten von Marotzki (1990) und Kokemohr (1989, in Koller & Sanders, 2022) orientiert.

1.1 Individuelle und kollektive Transformationsprozesse

Transformatorische Bildungsprozesse werden als *individuelle Vorgänge* verstanden, die, ausgelöst durch Krisen- oder Fremdheitserfahrungen, eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses einzelner Individuen betreffen (Koller, 2018, 2022). Das Welt- und Selbstverhältnis umfasst die Art und Weise, wie Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhalten (Koller, 2018, S. 17). Transformationsprozesse sind geprägt von der Reflexion bestehender Normalitätsvorstellungen,

Erwartungshaltungen sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Koenig, 2022). In Transformationsprozessen gelangen Menschen zu Wissen und Einsicht über eingeschriebene Muster und folglich zu einer Überwindung dieser Muster und zu einem Musterwechsel. Dabei sind das Aushalten und die Begegnung von Unsicherheiten, Unbekanntem und Riskantem sowie eine Offenheit für Veränderungen erforderlich.

Ein wesentliches Merkmal von Transformationsprozessen ist die *Neuheit* der entstehenden Muster. Nur durch die Entwicklung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses können Individuen Herausforderungen begegnen und Krisen bewältigen (Koller, 2022, S. 22). Transformatorische Bildungsprozesse zielen darauf ab, Veränderungen im Sinne eines „Anders-Werdens“ zu ermöglichen (Rucker, 2019, S. 89). Akteur:innen distanzieren sich von bisherigen biografischen Mustern und öffnen sich neuen Horizonten (Nohl, 2021, S. 39). Dieses Neue ist als relative Neuheit zu verstehen, das heißt, es entsteht etwas, das auch nur für die betreffende Person neu sein kann (Koller, 2022, S. 22).

Kollektive transformatorische Bildungsprozesse, in denen das Welt- und Selbstverhältnis einer Gruppe von Menschen transformiert wird, sind bisher kaum erforscht, jedoch räumt Koller (2022, S. 15) die Möglichkeit der Weiterentwicklung der Theorie in diese Richtung ein. Kollektive Transformationsprozesse können ihren Ausgang in globalen Krisen (z. B. Klimakrise, Corona-Krise) nehmen, die eine Gruppe von Menschen betreffen. Ebenso ist denkbar, dass individuelle Transformationsprozesse, die sich bewähren, von Einzelpersonen auf ein Kollektiv übergehen. Dies führt zu der zentralen Frage, wie individuelle und kollektive transformatorische Bildungsprozesse ablaufen und welche Phasen sich dabei unterscheiden lassen. Nachfolgend werden das Modell der Drei Horizonte (Sharpe, Hodgson, Leicester, Lyon & Fazey, 2016) sowie die von Reichenbach (2022) beschriebene Dreigliedrigkeit des Transformationsprozesses vorgestellt.

1.2 Zum Verlauf transformatorischer Bildungsprozesse

Einen konkreten Einblick in individuelle und kollektive Transformationsprozesse bietet das vom International Futures Forum entwickelte *Modell der Drei Horizonte* (Sharpe et al., 2016). Es soll „Menschen mit sehr unterschiedlichen Hintergründen, Fachkenntnissen und Weltanschauungen dabei unterstützen, zu einer gemeinsamen Vision der Zukunft zu kommen, um mit den komplexen Problemen, mit denen unsere Gesellschaft aktuell konfrontiert ist, konstruktiv umzugehen“ (Koenig, 2022, S. 26). Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass die Zukunft immer aus der jeweiligen Gegenwart erwächst und daher durch Handlungen im Hier und Jetzt beeinflussbar ist. Transformation wird begünstigt, wenn die Zukunft als etwas noch nicht Festgelegtes betrachtet wird, wenn also ausgehend von der Gegenwart die Form- und Gestaltbarkeit vielfältig möglicher Zukünfte angenommen wird.

Das Modell bildet die Verlaufsstruktur von Transformationsprozessen in drei Horizonten ab (Koenig, 2022; Sharpe et al., 2016):

- *Horizont 1 (H1)* repräsentiert die aktuell dominanten, handlungsleitenden Vorstellungen sowie die eingespielten, relativ stabilen und resilienten Muster eines Individuums oder einer Gesellschaft. H1 steht somit für die Art und Weise, wie Dinge derzeit praktiziert werden.
- *Horizont 3 (H3)* steht für alternative Muster, die fast immer bereits an den Rändern der Systeme emergieren, jedoch noch nicht nachhaltig strukturell verankert sind. Diese können eine Reaktion auf den durch Krisenerfahrungen bedingten Passungsverlust des dominanten Systems darstellen und neue Wege aufzeigen, wie mit Herausforderungen umgegangen werden kann.
- *Horizont 2 (H2)* bezieht sich auf ein Spannungsfeld zwischen H1 und H3, das durch transitorische Aktivitäten und Innovationen gekennzeichnet ist. Die Lücke wird schrittweise überbrückt, indem im bestehenden System vorhandene Spuren neuer Muster aufgespürt und identifiziert werden. Die Muster aus H3 rücken von der Peripherie ins Zentrum, sie können sich schließlich durchsetzen und strukturell verfestigen oder im Falle einer Nichtbewährung abgelehnt werden.

In dem Modell beziehen sich die Horizonte auf unterschiedliche Perspektiven, die nicht zeitlich getrennt sind, sondern gleichzeitig existieren können. Für die Bewältigung von Krisen ist es förderlich, die Perspektiven parallel zu betrachten und die Form- und Gestaltbarkeit der Zukunft anzunehmen. Zudem hilft das Modell, Transformationsprozesse besser zu verstehen und aktiv zu gestalten, beispielsweise durch pädagogisches Handeln im schulischen Kontext (siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 4).

Auch Reichenbach (2022, S.107) spricht von einer *Dreigliedrigkeit des Transformationsprozesses*, bei dem ausgehend von einem Zustand A nach einem Übergangsstadium ein Zustand B erreicht wird. Dieser Übergang von A nach B wird als Durchgang bezeichnet, der die eigentliche Transformation ausmacht. Reichenbach (2022) betont, dass sich transformatorische Bildungsprozesse meist nicht bewusst vollziehen:

Wir beginnen in der Regel nicht, uns strategisch gegenüber einem klar umrissenen Zustand A zu wappnen. Vielmehr haben wir schon begonnen uns zu verändern, ohne dies bemerkt zu haben. Unsere Veränderungen – des Fühlens, Denkens und Verhaltens – geben uns später möglicherweise Anlass dazu, uns zu Zustand A in ein mehr oder weniger reflektiertes Verhältnis zu setzen. Erst dadurch lernen wir Zustand A kennen. (S.111)

Bildungsprozesse sind psychische Vorgänge, die oft schwer nachvollziehbar sind. Eine Distanzierung von den inneren Vorgängen, die für eine genaue Analyse not-

wendig wäre, ist nicht möglich. Daher können Bildungsprozesse im Nachhinein zwar verstanden, aber nicht vollständig erklärt werden.

Reichenbach (2022, S.108 ff.) äußert sich kritisch zum *Transformationsbegriff*, der seiner Meinung nach überflüssig ist, da Bildung ohnehin immer als „Formation“, also als Formung oder Gestaltung, zu verstehen sei. Die Autorinnen dieses Beitrags befürworten die differenzierte Verwendung des Begriffs Transformation im Bildungskontext. Dabei werden Bildungsprozesse nicht notwendigerweise als Transformationsgeschehen im Sinne der radikalen Ablegung alter und der Etablierung neuer Muster betrachtet. Vielmehr können Bildungsprozesse auch als kontinuierliche Anpassungs- oder Entwicklungsprozesse verstanden werden, die keine grundlegenden Umwälzungen erfordern. Die Unterscheidung zwischen Bildung mit und ohne Transformationscharakter ist wichtig, um der Vielfalt und Komplexität von Bildungsprozessen gerecht zu werden. Sie korrespondiert mit Mezirows (1991) Theorie des „Transformative Learning“, die zwischen tiefgreifender Perspektivtransformation und alltäglicher Lernentwicklung differenziert, sowie mit Konzepten der lebenslangen Bildung, die sowohl graduelle als auch radikale Lernprozesse anerkennen (Illeris, 2014). Für die schulische Erziehung und den Unterricht bedeutet dies, dass sowohl Maßnahmen zur Förderung der bewussten Reflexion und kritischen Neubewertung von Denk- und Handlungsmustern (transformatorisch) als auch die Unterstützung von schrittweiser Weiterentwicklung und Anpassung (nicht-transformatorisch) sinnvoll und notwendig sind.

2. Sind Bildungsprozesse stets transformatorisch?

Koller (2018, S.15) bezeichnet Bildungsprozesse als *Lernprozesse höherer Ordnung*, bei denen sich Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen nicht nur vermehren, sondern auch grundlegend verändern. Damit grenzt er Bildung von Lernprozessen ab, bei denen Wissen lediglich innerhalb bestehender Schemata akkumuliert wird. Ein Einwand gegen diese Unterscheidung von Bildung und Lernen stammt von Nohl (2021), der betont, dass Lernen nicht auf die Ansammlung von Wissen reduziert werden dürfe, da es auch Prozesse des Umlernens beinhalte und somit transformatorischen Charakter haben könne. Entsprechend schlägt Nohl (2021) vor, Lernen als „den Aufbau und die Transformation von Wissen und Können [zu bezeichnen], das sich auf spezifische Gegenstände, also auf Ausschnitte von Welt bezieht. Demgegenüber verweist Bildung auf die Transformation des gesamten, umfassenden Bezugs eines Menschen zur Welt“ (S.40). Somit sieht Nohl (2021) nicht das Transformatorische als zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen Lernen und Bildung, sondern das Ausmaß der Veränderung.

Im Hinblick auf *Definitionen von Bildung* stellt sich die Frage, ob Bildung stets transformatorisch ist oder auch stattfinden kann, ohne dass sich Formen des Welt- und Selbstverhältnisses grundlegend verändern. Horstkemper und Tillmann (2016)

verstehen Bildung als „individuelle[n] Prozess der Auseinandersetzung mit der Welt und der Aneignung eines Bildes von der Welt“ (S.16). Ähnlich definiert Rucker (2019) Bildung als „den Prozess, in dem der Einzelne (ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener) sich selbsttätig mit der Welt auseinandersetzt“ (S.84). Selbsttätigkeit bedeutet dabei, „dass der Einzelne sich im Verhältnis zu sich selbst und zur Welt selbst bestimmt, d.h. eigene Einsichten und Urteile entwickelt sowie gemäß eigener Einsichten und Urteile handelt“ (ebd.).

Diese selbsttätige Auseinandersetzung mit der Welt geht mit *positiven und negativen Erfahrungen* einher. Positive Erfahrungen bestätigen bereits entwickelte Orientierungsmuster des Individuums (Lipkina, 2021, S.105), während negative Erfahrungen eine Enttäuschung der Erwartungen darstellen (Buck, 1981, S.54; Koller, 2018, S.76). Negative Erfahrungen haben irritierenden Charakter, da sich bestehende Orientierungsmuster nicht länger bewähren bzw. erkannt wird, dass erforderliche Orientierungsmuster fehlen (Rucker, 2019). Im Falle einer reflektierten Beibehaltung etablierter Muster aufgrund positiver Erfahrungen kann aus der Sicht der Autorinnen durchaus von Bildung gesprochen werden, allerdings ohne transformatorischen Charakter. Negative Erfahrungen ermöglichen hingegen eine Distanzierung von bestehenden Orientierungsmustern und geben Anlass dazu, Wissen, Urteile und Handlungsbereitschaften neu zu entwickeln (Rucker, 2019, S.85). Dieser Prozess der Neubewertung und Veränderung ist das, was transformatorische Bildungsprozesse ausmacht.

Die Differenzierung zwischen Bildungsprozessen mit und ohne Transformationscharakter knüpft an *zentrale theoretische Konzepte* an: Mezirows (1991, 1997) Theorie des transformierenden Lernens beschreibt, wie durch kritische Reflexion und das Infragestellen bisheriger Annahmen – etwa ausgelöst durch irritierende Erfahrungen – tiefgreifende Veränderungen im Welt- und Selbstverhältnis möglich werden. „Disorienting Dilemmas as a Catalyst for Transformative Learning“ (Laros, 2017) initiieren demnach die radikale Umgestaltung, die transformatorische Bildung ausmacht. Im Gegensatz dazu betont Illeris (2014), dass Lernen stets ein Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und sozialer Dimensionen ist, welches auch graduelle Anpassungen oder Erweiterungen bestehender Muster ermöglicht, ohne dass notwendigerweise ein radikaler Wandel erfolgen muss. Dieses Verständnis unterstützt die Sichtweise, dass Bildungsprozesse auch ohne grundlegende Transformation stattfinden können. Zudem hob bereits Dewey (1910) in seinem Konzept des „reflexiven Denkens“ hervor, dass Bildung durch aktive, selbsttätige Auseinandersetzung mit Erfahrungen – positiven wie negativen – geprägt ist, wobei Lernen und Bildung fließend ineinander übergehen können. Dabei ist nicht jede Bildung an radikale Umbrüche gebunden, sondern umfasst auch kontinuierliche Entwicklung und Anpassung.

Ausgehend von den Konzepten von Bildung liegt ein *Bildungsprozess ohne Transformation* nicht nur dann vor, wenn bestehende Muster nach einer Prüfung

beibehalten werden, sondern auch dann, wenn in der Auseinandersetzung mit der Welt weitere Denk- und Handlungsmuster entwickelt werden, ohne dass die bestehenden Muster aufgegeben oder ersetzt werden. Wenn beispielsweise der Erwerb einer neuen Sprache erfolgt, kann der Kontakt mit neuen Grammatikformen, Satzstrukturen und Umgangsformen ein neues Bild der Welt eröffnen. Dies muss nicht zwangsläufig mit der Aufgabe bisher vorherrschender Orientierungsmuster verbunden sein. Transformatorisch wäre der Bildungsprozess jedoch, wenn im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes die Konfrontation mit einer fremden Kultur die eigene Identität in Frage stellt und zu einer Umgestaltung des Welt- und Selbstverhältnisses führt. Diesen Gedanken folgend kennzeichnet Bildung die reflexive Einsicht in die Erweiterung der eigenen Weltansicht, während transformatorische Bildungsprozesse eine tiefgreifende Umgestaltung von Weltansichten, ausgelöst durch krisenhafte Erfahrungen, implizieren.

Eine Abgrenzung des Bildungsverständnisses zum *Lernen* besteht in der Dimension der Auseinandersetzung mit neuen Inhalten (Nohl, 2021). Werden – am Beispiel des Spracherwerbs – lediglich neue Vokabeln oder grammatikalische Regeln erlernt, würde man von Lernprozessen sprechen. Lernen und Bildung werden hier jedoch nicht als Gegensatzpaar verstanden, sondern als ineinandergreifende Prozesse, bei denen Lernen fließend in Bildung übergehen kann. Ebenso stehen Bildungsprozesse mit und ohne Transformationen in Verbindung, da Bildungsprozesse nach Krisenerfahrungen in Transformationsphasen übergehen können.

Koller (2018, S. 164 ff.) beschreibt Möglichkeiten der qualitativen, empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. Dabei verweist er darauf, „dass es bisher eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses zu rekonstruieren“ (ebd., S. 166), was er unter anderem auf den hohen theoretischen Anspruch zurückführt, den das Konzept an Bildungsprozesse formuliert, sodass sie nur in Ausnahmefällen erfüllt werden können. Laut Koller (2018) wäre über eine konzeptuelle Modifikation nachzudenken, „die Bildung nicht länger als einen eher unwahrscheinlichen Vorgang erscheinen ließe“ (S. 167). Eine solche Modifikation entspricht der in diesem Beitrag vorgeschlagenen Differenzierung zwischen Bildungsprozessen mit und ohne Transformationscharakter. Kriseninduzierte Bildungsprozesse, bei denen neue, stabile Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entwickelt werden, sind demnach weitaus seltener und schwieriger nachzuweisen als Bildungsprozesse ohne Transformationscharakter, bei denen etablierte Muster nach erfolgter Reflexion beibehalten werden oder ein erweitertes Bild der Welt entsteht, ohne dass bestehende Muster negiert werden – was im Sinne Fichtes (1794) dennoch als Bildung gelten kann, insofern das Ich in reflektierender Selbsttätigkeit an der Erweiterung seines Weltbezugs arbeitet.

3. Krise als notwendige Voraussetzung für transformatorische Bildungsprozesse?

Als Anlass oder Auslöser für transformatorische Bildungsprozesse nennt Koller (2018, 2022; Koller & Sanders, 2022) Krisen- und Fremdheitserfahrungen, die sich entweder als negative Erfahrungen oder als Erfahrungen des Fremden verstehen lassen. Menschen werden mit Herausforderungen konfrontiert, d. h. sie stoßen auf Probleme, für deren Bewältigung die vorhandenen Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen bzw. nicht geeignet sind (Koller, 2018, S. 71). Krisenerfahrungen können sowohl durch individuelle als auch gesellschaftlich bedingte Problemlagen hervorgerufen werden (ebd., S. 72). *Persönliche Krisen* umfassen riskante Lebensphasen (z. B. Übergänge im Lebenslauf, Wohnort- oder Arbeitsplatzwechsel) oder kritische Lebensereignisse (z. B. Trennung, Unfall, Krankheit oder Tod eines nahestehenden Menschen), die eine aktive Neuorientierung und Anpassung an neue Gegebenheiten erfordern (Schädler, 2022). Bildungsprozesse können auch durch *globale Krisen* (z. B. Klimakrise, Corona-Krise, Finanzkrise, humanitäre Krisen) ausgelöst werden, die Individuen direkt oder indirekt betreffen. Krisen sollten als Chance verstanden werden, da eine erfolgreiche Bewältigung eine persönliche Weiterentwicklung bedeutet (Schädler, 2022).

Koller (2018) stützt seine Ausführungen zu *Fremdheitserfahrungen* als Auslöser für transformatorische Bildungsprozesse auf das Konzept von Waldenfels (1997). Demnach ist das Fremde das, was sich einer gegebenen Ordnung entzieht. Das Fremde wird relevant, wenn es sich zeigt, in unsere Ordnung einbricht und uns in Unruhe versetzt. Kokemohr (2007, in Koller & Sanders, 2022) geht davon aus, dass Fremdheitserfahrungen insbesondere in inter- und transkulturellen Kontexten auftreten. Weiterführend verweist Waldenfels (2022) auf die Bedeutung der Auseinandersetzung von Fremdheit in sozialen Kontexten und digitalen Prozessen. Die Wirkung von Fremdheitserfahrungen ist ambivalent: Fremdheitserfahrungen können verlockend erscheinen und neue Möglichkeiten eröffnen, sie können aber auch als Bedrohung wahrgenommen werden und die eigene Identität in Frage stellen. Eine mögliche Reaktion ist die Ablehnung des Fremden, eine andere die produktive Antwort auf Fremdansprüche, indem neue, stabile Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen (Koller, 2018, S. 84). Letzteres entspricht einem transformatorischen Bildungsprozess, der im Sinne von Waldenfels (1997) als „responsives Geschehen zu begreifen [ist], das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht“ (zitiert nach Koller, 2018, S. 86).

In der Auseinandersetzung mit kritischen Anfragen an die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse diskutiert Koller (2022), ob es neben Krisen- und Fremdheitserfahrungen auch *andere Anlässe* für Transformationen gibt, etwa exploratives Neugieverhalten oder biografische Zufälle. Eine zentrale Kritik an der Fokussierung auf Krisenerfahrungen als Auslöser von Bildungsprozessen übt Nohl

(2021). Für ihn ist die Krise nichts, was bearbeitet werden müsste und im Zuge dessen zu einem Bildungsprozess führen würde. Auf Basis von Interviewanalysen erkennt Nohl (2021), dass ein Bildungsprozess häufig durch ein zufälliges Ereignis initiiert wird, auf dem zwar später eine neue Erfahrung aufbaut, das aber zunächst noch keine Relevanz für den eigenen Habitus hat. Erst nach Phasen der Erkundung und sozialen Prüfung neuer Praktiken werden im weiteren Verlauf im Zuge einer Relevanzverschiebung alte Erfahrungen und Handlungspraktiken negiert und durch neue ersetzt. Nohl (2021, S. 38) verwendet den Begriff der Krise, die alte, gewohnheitsmäßige Handlungspraktiken zu einem Ende bringt und Raum für neue Praktiken und Erfahrungen schafft. Gerade hier sehen die Autorinnen die Krise als Auslöser für Transformation, eine Sichtweise, die Nohl (2021) jedoch ablehnt.

Geht man davon aus, dass Bildungsprozesse nicht zwangsläufig transformatorisch verlaufen, erscheint es plausibel, dass Neugierverhalten (z. B. Interesse an einem Musikinstrument), biografische Zufälle (z. B. Kontakt mit einer Fremdsprache) oder Affiziertheit (etwa durch den Erhalt neuer Informationen) Bildungsprozesse anstoßen können, die im weiteren Verlauf durch krisenhafte Erfahrungen zu Transformationen führen können. Diese Auffassung stützt Kollers (2022) Annahme der Krise als Voraussetzung für transformatorische Bildungsprozesse. Transformationen erfordern Krisen, denn es ist menschlich, dass Muster nicht aufgegeben werden, solange sie sich nicht als falsch erweisen, bzw. dass sie erst dann verändert werden, wenn sie sich nicht mehr bewähren.

Obwohl Krisenerfahrungen notwendige Auslöser für Transformationen darstellen, ruft nicht jede Krise automatisch transformatorische Bildungsprozesse hervor (Koller, 2022, S. 17). Dies kann der Fall sein, wenn kein übergreifender Horizont vorhanden ist oder keine neuen Muster und Wege der Krisenbewältigung gefunden werden, etwa weil die Differenz zwischen möglichen und notwendigen Handlungspraktiken zu groß ist (Koller, 2018, S. 78). Ein *Scheitern des transformatorischen Bildungsprozesses* ist dann wahrscheinlich und die Krise kann in der Folge zu Depressionen, Rückzug, Angsterkrankungen, Sedierungspraktiken und im schlimmsten Fall zum Suizid führen.

Rucker (2019) hinterfragt kritisch, ob es sinnvoll ist, „jede Transformation (z. B. auch die Transformation hin zu einem Gewaltverbrecher) als Bildung zu begreifen“ (S. 89). Auch Reichenbach (2022, S. 109 f.) verweist auf Prozesse wie den missbräuchlichen Konsum von Rauschmitteln als mögliche Reaktion auf persönliche Krisen, denen zwar ein Wandel im Selbst- und Weltverhältnis zugrunde liegt, deren Bildungscharakter jedoch fraglich bleibt. In ähnlicher Weise kann die Hinwendung zu ideologisierten oder radikalisierten Denkmustern als tiefgreifende Transformation verstanden werden, welcher jedoch – angesichts ihrer normativ problematischen Folgen – der Bildungsbegriff nicht unreflektiert zugeschrieben werden sollte. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Transformationen im Sinne der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen nicht grundsätzlich als Bildungs-

prozesse zu verstehen sind. Die Autorinnen schlagen daher vor, für Veränderungen mit negativen Konsequenzen den neutraleren Begriff des *Veränderungsprozesses* zu verwenden. Diese Empfehlung steht im Einklang mit Kokemohr (2014, in Koller & Sanders, 2022), der in späteren Arbeiten den Begriff der Transformation ablehnt und stattdessen von einer Veränderung des Welt- Selbstverhältnisses spricht.

Des Weiteren wird in diesem Beitrag dafür plädiert, neben der Krisenerfahrung und der Neuheit als Merkmale transformatorischer Bildungsprozesse das Merkmal der *Reflexivität* zu ergänzen. Diese bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen sowie gesellschaftliche Phänomene in ihrer Ungewissheit und Ambivalenz wahrzunehmen (Forster, 2014, S. 589 ff.). Die Fähigkeit der Reflexivität als freie, produktive Leistung der konstruktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und der Welt wird als unabdingbar für Bildungsprozesse betrachtet (Lipkina, 2021, S. 115). Reflexivität in transformatorischen Bildungsprozessen ermöglicht eine bewusste Verarbeitung krisenhafter Erfahrungen. In diesem Prozess distanzieren sich Individuen von ihren gewohnten Denk- und Handlungsmustern und etablieren im Sinne eines Entwicklungsschrittes neue Überzeugungen, Werte und Lebensmuster.

Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen wird im abschließenden Abschnitt die Ermöglichung, Begleitung und Unterstützung individueller sowie kollektiver transformatorischer Bildungsprozesse durch pädagogisches Handeln im schulischen Kontext thematisiert. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Förderung einer Reflexivität der Schüler:innen.

4. Wie kann pädagogisches Handeln dazu beitragen, transformatorische Bildungsprozesse zu unterstützen?

Obwohl Transformation in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend zu einem Leitbegriff der internationalen Erziehungswissenschaft avanciert ist (Yacek, 2022, S. 1 f.), wurde der Frage nach spezifischen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Koller, 2022, S. 25). Dieses Forschungsdesiderat aufgreifend, werden im Folgenden Möglichkeiten der Förderung transformatorischer Bildungsprozesse durch Lehrkräfte im schulischen Kontext diskutiert.

Pädagogisches Handeln, das sowohl Erziehung als auch Unterricht umfasst, hat die zentrale Aufgabe, Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Im Hinblick auf die Förderung transformatorischer Bildungsprozesse sollten Lehrkräfte Schüler:innen einerseits in der Bewältigung persönlicher Krisen begleiten und andererseits für globale Krisen sensibilisieren sowie auf mögliche zukünftige Herausforderungen vorbereiten. Die Unterstützung im *Umgang mit persönlichen Krisen* basiert auf einer stabilen Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung und erfordert eine gemeinsame Reflexion von Erlebnissen und Gefühlszuständen. Zudem sollten die Schüler:innen in ihrer Fähigkeit zum selbstbestimmten und

verantwortungsbewussten Handeln gefördert werden. Eine erfolgreiche Bewältigung von Krisensituationen ist eng mit einer gelungenen Persönlichkeitsbildung verbunden (Schädler, 2022), die ihrerseits die Grundlage für die Generierung und Neuorientierung von Wissen sowie die Entwicklung einer umfassenden Handlungsfähigkeit bildet (Graupe & Bäuerle, 2023).

Eine Schule, die sich auf die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft konzentriert, versteht ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag darin, Schüler:innen *auf gegenwärtige sowie mögliche zukünftige globale Herausforderungen vorzubereiten* (Dixon-Declève et al., 2023). Doch wie kann die nachwachsende Generation für eine Zukunft befähigt werden, die heute noch unbekannt ist? Die bloße Vermittlung von Wissensinhalten im traditionellen schulischen Fachunterricht wird kaum ausreichen (Nohl, 2021). Stattdessen bietet sich die Möglichkeit, Schüler:innen im Erwerb von Fähigkeiten und in der Entwicklung von Haltungen zu unterstützen, die sie benötigen, um globale Krisen bewältigen und neue Formen des Denkens und Handelns etablieren zu können (Slavich & Zimbardo, 2012). Dies inkludiert die Förderung von Reflexionsfähigkeit, selbständiger Urteilsbildung und moralischer Entscheidungsfähigkeit (Budde, 2019; Fend, 2008; Wals, 2024). Darüber hinaus ist eine kritische Auseinandersetzung mit vielfältigen Wertefragen in multi-kulturellen, pluralistischen und liberalen Gesellschaften erforderlich. Dies umfasst etwa die Spannungen zwischen individuellen Freiheitsrechten und gemeinschaftlichen Normen, Fragen der kulturellen Identität und Integration sowie ethische Herausforderungen, die aus divergierenden moralischen Überzeugungen und gesellschaftlichen Leitbildern resultieren (Koller, 2022; Mikhail, 2022; United Nations, 2022; Wenzl, 2023).

Die Fragestellung, welchen Beitrag Pädagog:innen leisten können, um sicherzustellen, dass Krisen- und Fremdheitserfahrungen reflektiert werden und Anlass für Transformationen darstellen und nicht zu einer bloßen Restabilisierung der bestehenden Welt- und Selbstverhältnisse führen (Koller, 2022, S. 24), wird in diesem Beitrag mit der Notwendigkeit beantwortet, *Offenheit für neue Erfahrungen* zu fördern, eine *kritische Reflexion bestehender Denk- und Handlungsmuster* anzuregen und eine *Veränderungsbereitschaft* bei Schüler:innen zu wecken. Die Förderung von Offenheit für Neues im schulischen Kontext kann durch die Konfrontation von Schüler:innen mit neuen Themen, unbekanntem Denkweisen, kontroversen Meinungen oder aufgezeigten Handlungsalternativen erreicht werden. Dieser Ansatz entspricht dem hegelianischen Prinzip der These-Antithese-Synthese, bei dem der Konflikt zwischen bestehenden und neuen Perspektiven letztlich zu einer höheren Form der Erkenntnis führt. So wie Hegel (1986) die Wahrheit als einen dynamischen Prozess begreift, der sich aus der Dialektik von Widersprüchen entwickelt, können auch Schüler:innen durch die Auseinandersetzung mit gegensätzlichen Sichtweisen und Handlungen zu einer weiterentwickelten Wahrheitsauffassung gelangen. In diesem Zusammenhang übernehmen Lehrkräfte

nicht nur die Rolle von Unterstützer:innen in Krisensituationen, sondern fungieren in gewissem Maße auch als Kriseninitiator:innen (Helsper, 2020, S. 180).

Eine konzeptionelle Orientierung, um transformatorische Bildungsprozesse durch *pädagogisches Handeln auf unterschiedlichen Ebenen* zu unterstützen, bietet das bereits vorgestellte Modell der Drei Horizonte (Sharpe et al., 2016; siehe Abschnitt 1.2 in diesem Beitrag):

Im ersten Horizont (H1) steht die *Reflexion aktueller dominanter Routinen und impliziter Annahmen* im Mittelpunkt. Für die schulische Erziehung und den Unterricht bedeutet dies, Lernende zur kritischen Auseinandersetzung mit ihren gewohnten Deutungsmustern zu befähigen. Aus praxeologischer Perspektive zeigen sich Routinen dabei nicht primär als bewusst abrufbares Wissen, sondern als körperlich verankerte, habitualisierte Handlungsweisen, die in konkreten Situationen meist unreflektiert wirksam werden (Reckwitz, 2016). Gerade in schulischen Settings, in denen pädagogische Interaktionen durch situative Wiederholung strukturiert sind, ist die Sichtbarmachung dieser impliziten Ordnungen zentral. Das Ziel besteht darin, blinde Flecken aufzudecken, etwa in Bezug auf implizite Zuschreibungen, Handlungsschemata oder klassifikatorische Ordnungen. Beispielhaft ist hierfür die gezielte Fallarbeit, die mit kontrastierenden Perspektiven oder normativen Dilemmata arbeitet. Sie trägt zur Destabilisierung tradierter Deutungsmuster bei. Besonders bedeutsam erweisen sich dabei VaKE („Values and Knowledge Education“)-Settings nach Weinberger, Patry und Weyringer (2008), welche die gemeinsame Bearbeitung moralischer Dilemmata mit sachbezogenem Wissen verbinden. Durch die argumentative Auseinandersetzung in der Gruppe (kollektive Transformationsprozesse) werden nicht nur implizite Wertorientierungen sichtbar gemacht, sondern es werden auch reflexive Denkprozesse angestoßen, die habitualisierte Handlungsrountinen infrage stellen. Solche Verfahren eröffnen reflexive Räume, in denen Routinen nicht nur beschrieben, sondern auch irritiert und perspektivisch verändert werden können. So wird pädagogische Irritation als gezielt gestalteter Lernanlass erfahrbar – ein zentraler Aspekt des ersten Horizonts im Transformationsprozess.

Der zweite Horizont (H2) beschreibt eine Übergangsphase, die durch Ambivalenz, Unsicherheit und Suchbewegungen gekennzeichnet ist. Pädagogisches Handeln kann hier unterstützend wirken, indem es *Experimentierfelder eröffnet* – etwa durch projektbasiertes Lernen, Design Thinking oder szenarienbasierte Planspiele. Die Lernenden werden ermutigt, neue Handlungsmöglichkeiten zu erproben, ohne dass sofortige Stabilität erwartet wird. Gleichzeitig bedarf es einer Begleitung im Umgang mit Spannungen und Zweifeln, was eine entsprechende Professionalität seitens der unterrichtenden Lehrkräfte im Umgang mit Antinomien voraussetzt (Helsper, 2004, 2022; Slavich & Zimbardo, 2012; Wenger, 1998). In diesem Zusammenhang ist auch die soziologische Perspektive von El-Mafaalani (2018) erkenntnisreich, der betont, dass gelingende Transformationsprozesse mit

einem Zuwachs an Widersprüchen, Konflikten und Aushandlungen einhergehen. Transformation – sei es gesellschaftlich oder individuell – zeigt sich demnach nicht in Harmonie, sondern in der produktiven Bewältigung von Dissonanz. Für pädagogisches Handeln bedeutet dies, Lernende durch Spannungen zu begleiten, beispielsweise durch Diskussionsräume, moderierte Konfliktformate oder dialogisch angelegte Unterrichtssettings.

Der dritte Horizont (H₃) fokussiert auf die *Integration und Stabilisierung neu gewonnener Perspektiven*. Hier zeigt sich die Notwendigkeit nachhaltiger pädagogischer Strukturen, die neue Praktiken nicht nur tolerieren, sondern aktiv fördern. Dies kann etwa durch curriculare Anpassungen geschehen, welche transformierte Weltzugänge als selbstverständlichen Bestandteil des Lernens verankern. Auch die Sichtbarkeit von Vorbildern, die neue Handlungsmuster verkörpern, sowie kontinuierliche Reflexionsprozesse – beispielsweise in Form von Portfolios – unterstützen eine längerfristige Verfestigung.

Insgesamt zeigt sich, dass die aufeinander abgestimmte Förderung der drei Horizonte einen strukturierten Rahmen für die Begleitung transformatorischer Bildungsprozesse bietet. Pädagogisches Handeln bewegt sich dabei stets im Spannungsfeld zwischen Irritation, Unterstützung und Institutionalisierung – ein Prozess, der nicht linear, sondern zirkulär und reflexiv gedacht werden muss.

5. Fazit

Mit dem vorliegenden Beitrag sollte das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse im Anschluss an Koller (2018, 2022) sowohl gewürdigt als auch weitergedacht werden. Die *zentralen Erkenntnisse* lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Es wird eine Unterscheidung zwischen Bildungsprozessen mit und ohne transformatorischen Charakter vorgenommen. Während Bildungsprozesse ohne Transformation vor allem eine Erweiterung oder reflektierte Beibehaltung bestehender Muster bewirken, kennzeichnen transformatorische Bildungsprozesse eine grundlegende Umstrukturierung des subjektiven Selbstverständnisses und der Weltsicht.
- Transformatorische Bildungsprozesse sind mit krisenhaften oder irritierenden Erfahrungen verbunden, die als Auslöser für eine tiefgreifende Neuorientierung dienen. Dabei ist zu betonen, dass nicht jede Krise automatisch zu einer solchen Transformation führt. Eine erfolgreiche Krisenbewältigung hängt maßgeblich davon ab, ob die Krise reflektiert, verarbeitet und in die eigene Biografie integriert wird.
- Transformationen umfassen Veränderungen, die eine grundlegende Neuorganisation von Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen beinhalten. Nicht jede Veränderung ist in diesem Sinne als Bildung zu begreifen. Nicht reflektierte oder inhaltlich nicht sinnvoll gestaltete Veränderungen, die bei-

spielsweise schädliche Verhaltensmuster ausbilden, sollten eher als allgemeine „Veränderungsprozesse“ bezeichnet werden.

- Als drittes konstitutives Merkmal transformatorischer Bildungsprozesse wird neben der Krise und der Neuheit die Reflexivität hinzugefügt. Reflexivität bezeichnet dabei die bewusste und kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Denkmustern. Dies ermöglicht eine konstruktive Verarbeitung der Krise und stellt somit ein zentrales Bildungsziel dar.
- Die Bewältigung von Krisen und Herausforderungen kann durch pädagogisches Handeln in der Schule maßgeblich unterstützt werden. Das Ziel einer Erziehung, die transformatorische Bildungsprozesse fördert, liegt in der Herausbildung offener, eigenständiger, stabiler, anpassungsfähiger, flexibler, kooperativer, kreativer, kritischer und reflexiv denkender Identitäten.

Diese zentralen Schlussfolgerungen geben Anlass zu *weiteren Fragestellungen*, deren vertiefte Ergründung Gegenstand zukünftiger Forschung sein sollte. Von besonderem Interesse ist die Frage, ab welchem Punkt eine Erweiterung des eigenen geistigen Horizontes in solch einem Ausmaß gegeben ist, dass ein Veränderungsprozess ausgelöst wird und ein Abstandnehmen zu bisherigen Orientierungsmustern erfolgt. Der Übergang von persönlicher Weiterentwicklung zu einer grundlegenden Veränderung ist dabei als fließend zu verstehen. In diesem Sinne verweist auch Koller (2022) darauf, dass „Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines etablierten durch ein neues Welt- und Selbstverhältnis [besteht] als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang“ (S. 167). Mit der These, dass Bildungsprozesse nicht zwangsläufig transformatorischen Charakter haben müssen, wollen die Autorinnen keine grundsätzliche Modifikation der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vornehmen, sondern eine wissenschaftliche Diskussion anstoßen, die eine solche Modifikation möglicherweise in Betracht zieht. Dafür sind auch umfangreiche empirische Untersuchungen erforderlich, die Bildungsprozesse mit und ohne Transformationscharakter differenziert betrachten. Beispielsweise könnte die Analyse autobiografischer Erzählungen Aufschluss darüber geben, inwiefern Welt- und Selbstverhältnisse in Bildungsprozessen neu gestaltet oder aber bestätigt werden.

Literatur

- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Budde, J. (2019). Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft. In K. Walgenbach (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre* (S. 179–210). Frankfurt: Campus.

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Dixson-Declève, S. et al. (2023). *Transformational education in poly-crisis* (Publications Office of the European Union). <https://data.europa.eu/doi/10.2777/98947>
- El-Mafaalani, A. (2020). *Das Integrationsparadox: Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt* (aktualisierte und erweiterte Neuauflage). Frankfurt: Kiepenheuer & Witsch.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie von Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichte, J.G. (1794/1997). *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre* (4. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Graupe, S. & Bäuerle, L. (2023). Die Spirale transformativen Lernens. In M.-A. Heidelmann, V. Storozenko & S. Wieners (Hrsg.), *Forschungsdiskurs und Etablierungsprozess der Organisationspädagogik. Theorien, Methodologien und Methodiken im pluralen Diskurs einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin* (S. 223–241). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40997-5_15
- Hegel, G.W.F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter, (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24619>
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838545370>
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education* 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>

- Koenig, O. (2022). Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 19–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5978>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer: Stuttgart. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 11–27). Berlin: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2>
- Koller, H.-C. & Sanders, O. (Hrsg.). (2022). *Rainer Kokemohrs »Der Bildungsprozess« und sechs Antwortversuche*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839458532>
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Transformation und Transformationsforschung: Zur Einführung. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 11–27). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2>
- Laros, A. (2017). Disorienting dilemmas as a catalyst for transformative learning. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Eds.) *Transformative learning meets Bildung. International issues in adult education* (pp. 85–95). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_7
- Lipkina, J. (2021). Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. *Zeitschrift für Pädagogik* 67(1), 102–119. <https://doi.org/10.3262/ZP2101102>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mikhail, T. (Hrsg.). (2022). *Werterziehung: Grundlagen und Handlungsorientierungen*. Berlin: Peter Lang.
- Nohl, A.-M. (2021). Kompetenz oder Bildung? Zum Zusammenhang von Lernen und Habitustransformation. In W. Baros & M. Sailer (Hrsg.), *Bildung und Kompetenz in Konkurrenz?* (S. 31–44). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34618-8>
- Reckwitz, A. (2016). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282–301.

- Reichenbach, R. (2022). „Wo die Dinge beginnen...“ In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 101–122). Berlin: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2>
- Rucker, T. (2019). Bildung. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 84–89). Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_11
- Schädler, J. (2022). Stellvertretung in ‚Mitarbeiter-Scripts‘ und Risikomanagement in der Behindertenhilfe. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 166–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5978>
- Sharpe, B., Hodgson, A., Leicester, G., Lyon, A. & Fazey, I. (2016). Three horizons: A pathways practice for transformation. *Ecology and Society*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.5751/ES-08388-210247>
- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- United Nations. (2022). *Transforming education: An urgent political imperative for our collective future*. Retrieved from <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/sg-vision-statement>
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2022). *Globalität, Lokalität, Digitalität: Herausforderungen der Phänomenologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Wals, A. (2024, Oktober). *A whole university approach to creating hopeful futures in times of urgency*. Beitrag präsentiert am internationalen Symposium „Transformative Bildung an Schulen und Hochschulen. Potenziale – Gelingensbedingungen – Handlungsstrategien“. Pädagogische Hochschule Salzburg.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE: Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenzl, T. (2023). Öffentlichkeit, Einheitlichkeit, Prinzipienhaftigkeit. Der Beitrag der schulischen Erziehung zur Grundlegung einer „organischen Solidarität“. In A. Schierbaum, R. Oliveras & J. F. Bossek (Hrsg.), *Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung* (S. 201–213). Weinheim: Beltz.
- Yacek, D. (2022). Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In D. Yacek (Hrsg.), *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 1–8). Berlin: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2>

