

# Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung

## *Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus*

Christian Wiesner<sup>1</sup>, Tanja Prieler<sup>2</sup>

### Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt den lerntheoretischen Ansatz des transformativen Lernens von Mezirow (1978 bis 2012) phänomenologisch als (meta-)lerntheoretische Konzeption vor. Gleichzeitig soll in diesem Beitrag die theoretische Gestalt des transformativen Lernens von Mezirow durch weitere Ideen und Konzepte variiert, modifiziert und theoretisch erweitert werden, um die Anschlussfähigkeit an Ideen und das Bestimmte der Konzeption durch das Verbinden und Verknüpfen mit diesen – im Sinne der Idee der Transformation – schöpferisch zu entwickeln und auszudehnen (Heidegger, 1994; Moustakas, 1999). Basierend auf dem transformativen Lernen wird eine neue Perspektive auf das komplexe Phänomen des Habitus (Bourdieu, 1987; Schneickert, 2013) ermöglicht und aufgezeigt, dass das Konzept des transformativen Lernens künftig einen wichtigen Beitrag zur Bildung eines professionellen Lehrerhabitus leisten kann.

#### Schlüsselwörter:

Transformatives Lernen  
 Pädagogische Professionalität  
 LehrerInnenbildung  
 Persönlichkeitsbildung

#### Keywords:

Transformative learning  
 Professionalism in education  
 Teacher training  
 Personality development

## 1 Hinführung

Mit Blick auf die *Professionalisierung des pädagogischen Handelns* von Lehrpersonen stellt sich die Frage nach der *professionellen Haltung* (Rotter, Schülke, & Bressler, 2019; Schwer & Solzbacher, 2014; Wiesner & Dammerer, 2020). Dazu wird in der LehrerInnenbildung die Entwicklung, Bildung<sup>1</sup> und Herausbildung eines professionellen „Lehrerhabitus“ (Helsper, 2018a, S. 119) bzw. eines „Professionshabitus“ (Wernet, 2003, S. 37) gefordert. Im Speziellen ist auch eine „*Habituissensibilität* [...] auf die Agenda professionellen Handelns gerückt“ (Sander, 2014, S. 9). Verlangt werden in der LehrerInnenbildung zudem der Aufbau und die Förderung eines „*reflexiven Habitus*“ (Frühwirth, 2020, S. 129; Bartonek & Ziegler, 2019), eines kritischen Habitus oder auch eines „*forschenden Habitus*“ (Fichten, 2010, S. 141; Wernet, 2006)<sup>2</sup>. Die Professionalisierung erfordert demnach „nicht nur den Erwerb von Fachwissen“ (Wernet, 2003, S. 37), sondern im Besonderen die transformative Bildung des Herkunfts- und Schülerhabitus, um einen professionellen Habitus auszubilden und eine professionelle (kritisch-emanzipative) Haltung im pädagogischen Handeln zu ermöglichen<sup>3</sup>.

Unter dem *Habitus* sind nach Bourdieu (1987) nun grundlegende Präferenzen, Orientierungen, Perspektiven und Optiken<sup>4</sup> „in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (S. 101) zu verstehen. Der Habitus ist somit ein Ineinander von einem individuell-biographisch gewordenen und einem erworbenen ausbildungsbiographischen Prozess, welcher maßgeblich durch soziokulturelle Orientierungen, Optiken und Perspektiven geprägt ist. Eine Ausbildung, Entwicklung und vor allem Transformation des Habitus erfordert im Sinne eines „*Sichbilden[s]*“ (Spranger, 1922, S. 152) mit Blick auf die ästhetische Bildung auch den Einblick in den „Eindruck und [die] eigene Gefühlswelt“ (ebd.), eine *kritische Reflexivität* und ein *emanzipatorisches Streben*, um den eigenen Habitus möglichst umfassend kritisch-reflexiv zu erkennen. Es geht beim zu bildenden Lehrerhabitus also „um die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven, forschenden Habitus, der in der Lage ist, auch

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [christian.wiesner@ph-noe.ac.at](mailto:christian.wiesner@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [tanja.prieler@ph-noe.ac.at](mailto:tanja.prieler@ph-noe.ac.at)

eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen einer Relativierung und Geltungsüberprüfung zu unterziehen“ (Helsper, 2018a, S. 129; Wernet, 2006). Haltung als auch emanzipative Selbstwahrnehmung entsteht aus dieser Perspektive als Ausdruck des Habitus, der Identität und spezifischer Wertorientierungen (Adler, 1933; Frankl, 1946)<sup>5</sup>.

Die „Frage der lebensgeschichtlichen Entwicklung und Transformation des Habitus“ (Helsper, 2018a, S. 121) bleibt jedoch auf Grundlage der Theorie von Bourdieu weitgehend unbeantwortet. Dabei ist der Habitus nicht als eine „rigide Fixiertheit“ (Niestradt & Ricken, 2014, S. 110) misszuverstehen, da er sich „in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der Interaktion mit anderen“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 61) ausbildet. Der Habitus ist demnach nicht „angeboren, er ist erworben“ (Krais & Gebauer, 2002, S. 61), er ist die Verbindung zwischen Struktur und Lebensführung und basiert auf einer „praxeologischen Erkenntnisweise und einer strukturellen Handlungstheorie“ (Müller, 1996, S. 39) mit der Formel *Struktur-Habitus-Praxis*. Eine Transformation des Habitus wird mit Blick auf Bourdieu (1982, 1993, 2009; Bourdieu & Wacquant, 1996) vor allem durch neue Erfahrungen, Herausforderungen, Problematiken und im Besonderen in Lernprozessen durch Irritationen, Krisenbewältigung, Dilemmas, Widerfahrnisse, Stimulierungen und Inkongruenzerfahrungen verstehbar und erklärbar (Fuhr, 2018; Müller, 2016; Rosenberg, 2011; Schratz, 2017; Wiesner & Schreiner, 2019).

„Krisenbewältigungen lösen Bildungsprozesse aus“ (Oevermann, 2009, S. 37) und Bildungswiderfahrnisse schaffen transformatives Lernen. Daher kann sich der *individuelle, berufsbiografisch erworbene Habitus* auch mehr oder weniger deutlich vom *Herkunftshabitus* unterscheiden (Helsper, 2018a, 2018b). „Der Habitus ist [dann tatsächlich] die sozialisierte Subjektivität“ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 159). Oder aus einer Habermas'schen Perspektive: „Das Individuum, das Lebenserfahrung macht, ist in gewisser Weise erst das Resultat seines eigenen Bildungsprozesses“ (Habermas, 1968, S. 197).

Die *Pädagogik* der LehrerInnenbildung an *Pädagogischen* Hochschulen verweist auf die Wortschöpfung *paideia*, diese stammt nicht vom antiken Begriff *paidagogos* (dem Sklaven, der die Knaben zur Schule führte) ab (Böhm, 2010), sondern meint eine umfassende Bildungslehre im Sinne von „Theorie und praktische Lehre“ (ebd., S. 750). Der umfassende Begriff der Pädagogik vereint somit Objektivismus und Subjektivismus und steht für „Theorie und Praxis, Tatsachenbeschreibungen, Wertentscheidungen und Handlungsorientierung“ (ebd., S. 751). Bereits Bühler (1927) hat den objektiven Geist, das Benehmen (Verhalten) und das subjektive Erleben miteinander verbunden, diese Idee korrespondiert weitgehend auch mit der Dreiweltentheorie von Popper (1974), welche jedoch von einer ontologischen Position ausging. Habermas (1981a, S. 115ff.) wiederum arbeitete in Rückgriff auf Popper (1974) und ohne der Popper'schen Terminologie sein Konzept der Aktor-Weltbezüge phänomenologisch im Sinne von Lebenswelt aus. Diese Konzeption stellt für die Theorie des transformativen Lernens von Mezirow (1978 bis 2012) einen wesentlichen Bezugspunkt dar. Die jeweiligen Weltbezüge (Optiken) ermöglichen vielfältige und unterschiedliche Aspekte des Handelns und Lernens<sup>6</sup>.

Die „Idee der *Transformation*“ (lateinisch *transformare*; umgestalten, verwandeln“; Wiesner & Schreiner, 2019, S. 125)<sup>7</sup> in der LehrerInnenbildung meint nun den Aufbau, die Herausbildung und die Entwicklung neuer Orientierungen, Optiken und Perspektiven auch als Zukunftsentwürfe und Handlungspraxen durch Professionalisierungsprozesse (Oevermann, 2004, 2009). Dadurch werden abseits und gegenüber des Herkunftshabitus sowohl *neue Individuierungschancen* als auch *Neubestimmungen* zwischen stabilitätsorientierten Tradierungen und entwicklungsorientierten Veränderungen eröffnet. Transformation meint die Veränderung von gewordenen Orientierungen hin zu erworbenen Orientierungen, also die Umgestaltung von Optiken und Perspektiven, die „in einem langwierigen Prozess der Sozialisation und Erziehung, der Konditionierung und Disziplinierung“ (Müller, 2016, S. 38) ausgeformt wurden.

Zum Verständnis von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen steht das Konzept des transformativen Lernens von Mezirow (1978 bis 2012) zur Verfügung. In der Herangehensweise ist der Begriff der Transformation<sup>8</sup> bei Mezirow (2012) eng verbunden mit *Sinn, Bedeutung* oder auch *Sinngehalt*, also *wie, warum und wozu* (Längle, 2005) wird dem Leben und der Lebensführung Sinn verliehen. Transformatives Lernen ist eine „*Theory in Progress*“<sup>9</sup> (Mezirow & Associates, 2000a), bei welcher die personale *Veränderung*, die *Mündigkeit*, die *Selbstbestimmung* und die *Persönlichkeitsbildung* in den Vordergrund rücken und z. B. nicht das (Er-)Lernen einer Ideologiekritik (Mezirow, 2009)<sup>10</sup>. Der Ansatz ermöglicht ein Verständnis von Veränderungsprozessen, um aus der Perspektive von Piaget (1947, 1976) sowohl *Strukturen* (frames of reference, habits of mind) als auch *Schemata* (points of view) zu verändern (Mezirow, 2009a). Diese Transformationen – als Prozesse der habituellen Umstrukturierungen (Niestradt & Ricken, 2014) – meinen nach Bourdieu (1992, S. 46) „nichts anderes, als daß man [...] auf die Welt nur einzuwirken vermag, wenn man sie kennt: Jeder neue Bestimmungsfaktor, der erkannt wird, eröffnet einen weiteren Freiheitsspielraum“.

Im Folgenden sollen die Ideen, Überlegungen als auch die *theoretische Konzeptualisierung von Mezirow (1978 bis 2012)* vorgestellt und Bezüge zu anderen Konzepten und Theorien als Ergänzungen hergestellt werden. Um

den lerntheoretischen Ansatz des transformativen Lernen zu verdeutlichen, werden *Originaltextstellen* sowohl durch mehrere *Fußzeilen* als auch durch *Zitate* und *Kurzzitate* im Beitrag als *Phänomene* der Rekonstruktion angeführt, wodurch methodisch eine detailgetreue Beschreibung und eine Orientierung an Evidenzen (Schratz et al., 2019) ermöglicht wird. Vor allem die Aussagen aus der Mezirow'schen Perspektive dienen als zentrale Elemente und als Wesensschau dieser (meta-)lerntheoretischen Konzeption. Auf Grundlage dieser phänomenologischen Herangehensweise wird auch eine neue Perspektive auf das komplexe Phänomen des Habitus (Schneickert, 2013) durch das transformative Lernen ermöglicht. Der Beitrag möchte aufzeigen, dass sich komplexe Phänomene, Ideen und Konzepte auch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten lassen, wodurch eine Mehrperspektivität entstehen soll.

Die Ideen des transformativen Lernens werden in diesem Beitrag zunächst so beschrieben, wie sich die Konzeptualisierung seit mehr als vier Jahrzehnten entwickelte, modifizierte und sich nunmehr darstellt<sup>11</sup>. Phänomenologisch wird vor allem auf „die Ur-quellen in der Anschauung“ (Stenger, 1996, S. 85) zurückgegriffen, damit aus den Originaltexten die Entstehung dieses lerntheoretischen Konzepts „geschöpft“ (Vetter, 2007, S. 7) werden kann. Gleichzeitig soll in diesem Beitrag die theoretische Gestalt des transformativen Lernens von Mezirow (1978 bis 2012) durch Konnektivierbares<sup>12</sup> variiert, modifiziert und theoretisch auch erweitert werden, um das Bestimmte der Konzeption durch das Verbinden und Verknüpfen neuer Ideen und Konzepte – im Sinne der Idee der Transformation und Mehrperspektivität – schöpferisch zu entwickeln und auszudehnen (Heidegger, 1994; Moustakas, 1999)<sup>13</sup>.

## 2 Das Konzept des ‚Transformative Learning‘

Das transformative Lernen entwickelte sich in der Erwachsenenbildung und Andragogik durch die Adressierung von *Veränderungsprozessen* und als bewusste Gegenbewegung zu bloßen Verhaltensänderungen (Mezirow, 1978a). Ziel des transformativen Lernens ist demnach nicht die Vermittlung und Weitergabe von Inhalten, Wissen oder das Vorzeigen von Können, sondern das Initiieren von individuellen, personalen Veränderungsprozessen durch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung.

Das „*Konzept des transformativen Lernens beruht auf der Beobachtung und Beschreibung von Erfahrungen Lernender, die diese zunächst konstruieren und validieren und dann auf Grund neuer Erfahrungen reformulieren, so dass Veränderungen von Einstellungen, Meinungen und Urteilen möglich werden*“ (Zeuner, 2012, S. 93).

Es zeigt sich im vorliegenden Beitrag, dass das Konzept eben nicht (nur) in der konstruktivistischen Lerntheorie verortet werden kann, wie dies in Fachpublikationen oftmals lerntheoretisch missverstanden wird (u. a. Eschenbacher, 2018; Getzin & Singer-Brodowski, 2016; Höher, 2014). Es ist weitaus reichhaltiger und ermöglicht durch die explizite theoretische Anbindung an Habermas (1968, 1981a, 1981b) und Bateson (1959, 1964) als Referenztheorien ein sehr breites, umfassendes und differenziertes sowie sich ergänzendes Verständnis von Lernen (vor allem in Bezug zu den traditionellen Lerntheorien).

### 2.1 Vielfältige Lernprozesse im transformativen Ansatz

*Lernen*<sup>14</sup> ist in der Konzeptualisierung von Mezirow (1978 bis 2012) zunächst mit Blick auf das Bateson'sche Verständnis von Gewohnheiten durchzogen, also ein *intersubjektives Geschehen* ohne wirkliche *objektive Objekte*, da jedes Vermitteln von Objekten (z. B. Inhalten) durch andere geschieht. Bateson (1942) schreibt dazu:

„*Wir haben es nicht mit einem hypothetischen isolierten Individuum im Kontakt mit einem unpersönlichen Strom von Ereignissen zu tun, sondern vielmehr mit realen Individuen, die komplexe emotionale Beziehungsmuster zu anderen Individuen haben. In solch einer realen Welt wird das Individuum durch sehr komplexe Phänomene von persönlichen Verhalten, Ton der Stimme, Feindseligkeiten, Liebe usw. zur Annahme oder Zurückweisung apperzeptiver Gewohnheiten gebracht. Viele dieser Gewohnheiten werden ihm auch vermittelt, und zwar nicht durch seine eigene nackte Erfahrung des Stroms von Ereignissen, da kein menschliches Wesen (selbst der Wissenschaftler nicht) in diesem Sinne nackt ist. Der Ereignisstrom wird ihm durch Sprache, Kunst, Technologie und andere kulturelle Medien vermittelt, die an jedem Punkt durch eingefahrene Wege apperzeptive Gewohnheiten strukturiert sind*“ (S. 232).

Die Überlegungen von Bateson (1942) führen gemeinsam mit Rückgriff auf die Ideen zur *Reflexivität* von Dewey (1933) bei Mezirow (1990, 1991) zur Formulierung von Orientierungen, Optiken und Perspektiven, welche die Wahrnehmung prägen. In seiner Herangehensweise greift Mezirow (1985) dazu auch maßgeblich auf die „*Philosophie der Emanzipation und Mündigkeit*“ (Ottmann, 2012, S. 101) aus der kritischen Theorie von

Habermas (1968) zurück. Der „Wille zur Emanzipation, damit sich das Ich zur intellektuellen Anschauung aufschwingt“ (Habermas, 1968, S. 253), wird in die Mezirow'sche Konzeptualisierung eingewoben. Diese Orientierung soll einen Erklärungsbeitrag dazu leisten, dass durch die Selbstreflexion beim transformativen Lernen ein Möglichkeitsraum eröffnet wird, wodurch „sich der Mensch zum idealistischen Standpunkt der Mündigkeit“ (ebd.) erheben kann.

Alle Lernprozesse sind für Mezirow (1996, S. 162) als *Kommunikationsprozesse* zu verstehen<sup>15</sup>, daher baut das transformative Lernen im Besonderen auf der Idee des *kommunikativen Lernens* auf<sup>16</sup> (Mezirow, 1998). Dazu wird für die lerntheoretische Auseinandersetzung maßgeblich auf die Differenzierung des instrumentalen und kommunikativen Handelns sowie auf das emanzipatorische Erkenntnisinteresse von Habermas (1968, 1981a, 1981b) zurückgegriffen, wodurch drei Lernprozesse abgeleitet und postuliert werden: das *instrumentelle*, das *kommunikative* und das *emanzipatorische Lernen*. Damit wird darauf verwiesen, dass in Lernprozessen nicht nur etwas erlernt wird, sondern immer auch ein *Sich-Erlernen* stattfinden kann. Ähnlich den Überlegungen von Habermas (1968) richtet sich der Ansatz gegen reine objektivistische Erkenntnistheorien, wodurch nicht nur das Gegebene, sondern auch die jeweiligen Interessen in den Vordergrund rücken. Die Habermas'sche Perspektive beschreibt somit zwischen *Empirie und Transzendentalphilosophie* ein „*Ineinander*“ (Habermas, 1968, S. 192) unterschiedlicher Erkenntnisinteressen und lerntheoretischer Möglichkeiten (siehe Abbildung 1).

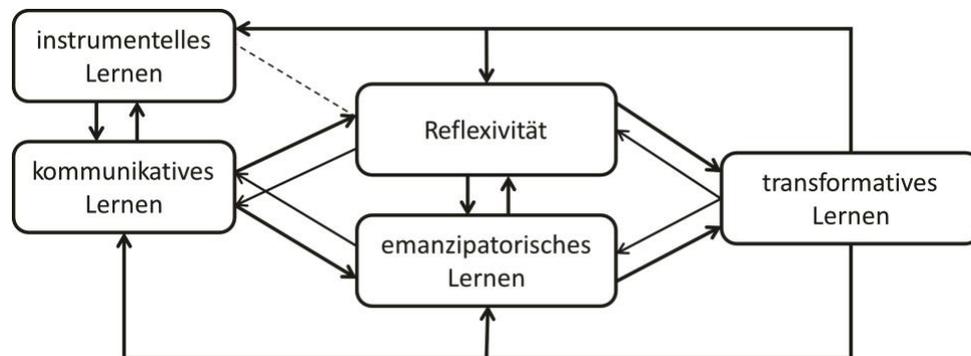


Abbildung 1: Das Zusammenwirken der vielfältigen Lernprozesse im transformativen Ansatz (eigene Darstellung in Anlehnung an Mezirow, 1978a, 1991, 1996, 2000; 2009a)

Auf Grundlage dieser Einsichten kann transformatives Lernen und Bildung als *Selbst-Bildung* und *Identitätsentwicklung* verstanden werden. Die Konzeption des transformativen Lernens zeigt bereits sehr früh ein integratives und multidimensionales Verständnis von einem Ineinander von Lernprozessen<sup>17</sup>. Ein aktualisierter Blick führt zu folgender Differenzierung<sup>18</sup>:

- Das *instrumentelle Lernen*<sup>19</sup> ist nach Mezirow (1981) ein objekt- und aufgabenorientiertes Lernen, um Inhalte durch „Belehrungen“ (Habermas, 1968, S. 166) zu bearbeiten. Lernen unterliegt einem verdinglichten Verständnis und ist ein „Vermittlungsvorgang von Subjekt zu Objekt, d.h. als erfolgreiche (subjektive) Aufnahme eines (objektiven) ‚Gute[n]‘, – wahlweise eines Wissens, einer Information oder eines Bildungsgutes“ (Balzer & Künkler, 2007, S. 96) – zu verstehen. Das Lernen ist deduktiv und findet innerhalb bereits erworbener Orientierungen statt. Eine Selbstreflexivität und Selbstauskunft kann nur innerhalb bekannter Sinn- und Bedeutungsperspektiven erfolgen. Das instrumentelle Lernen ist im Sinne von Buck (1967, S. 11) ein „Dazulernen“, welches „in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Balzer & Künkler, 2007, S. 100) stattfindet und in einen „Kontext und Metakontext“ (Bateson, 1959, S. 322) eingebettet ist. Mit Blick auf Habermas (1981a) richtet sich das Erkenntnisinteresse verhaltens- und normenreguliert nach der „Richtigkeit“ (S. 132), den „Wahrheitsansprüchen“ (S. 447) und „allgemeine[n] Sollsätze[n] oder Gebote[n]“ (S. 132) im Sinne von „Gesetzmäßigkeiten“<sup>20</sup> (Lefrancois, 1986, S. 4) aus.
- Das *kommunikative Lernen* umfasst bei Mezirow (1981) ein soziales, konsens- und verständnisorientiertes Lernen<sup>21</sup> und findet auch durch die Begegnung und in Beziehung mit anderen in sozialen Handlungssituationen statt. Im Vordergrund stehen zugleich „der rationale Diskurs und die kritische Selbstreflexion“ (Marsick & Finger, 1994, S. 58) als auch die umfassende, kritische und integrierende Erfahrungstätigkeit<sup>22</sup> (Mezirow, 1991). Das Lernen ist damit sowohl deduktiv (strategisch, konstativ) als auch induktiv und abduktiv, dabei werden Konstrukte und Kontexte identifiziert und erklärt und Annahmen vorläufig und konsensuell validiert (Mezirow, 1991; Laros, 2015). Mit Blick auf

Habermas (1981a) richtet sich das Erkenntnisinteresse sowohl nach der „Wahrheit“ (S. 130)<sup>23</sup> durch Wahrscheinlichkeit im Sinne von „Prinzipien“ (Lefrancois, 1986, S. 4), nach der „Wahrhaftigkeit“ (Habermas, 1981a, S. 149) auf Basis von „Annahmen“<sup>24</sup> (Lefrancois, 1986, S. 4) als auch nach Intuition<sup>25</sup> und Imagination<sup>26</sup> als Probedenken in Alternativen bzw. Denken in Prototypen aus (Mezirow, 1998, 2012). Wesentlich für das (erfolgs- und verständigungsorientierte) strategisch-kommunikative Lernen ist für Mezirow (1991), dass Grundsätze sprachlich expliziert werden, um eine kritische Reflexion überhaupt zu ermöglichen.

- Das *emanzipatorische Lernen*<sup>27</sup> (Mezirow, 1981) nimmt nun eine Sonderstellung ein, da es auf das instrumentelle als auch auf das kommunikative Lernen als Voraussetzung angewiesen ist (Ottmann, 2012). Erst das emanzipatorische Lernen<sup>28</sup> ermöglicht durch forschenden Blick und im Besonderen durch Reflexivität und kritische Selbstprüfung das Erkennen von Perspektiven, Optiken und Orientierungen, um Denkmuster, Ideologien, Wahrnehmungen und Gewohnheiten im Bereich des kommunikativen Lernens kritisch zu prüfen (Mezirow, 1991). Das emanzipatorische Lernen wirkt nach Habermas (1968) nur auf die Ebene des kommunikativen Lernens zurück und eben nicht auf das instrumentelle Lernen. Es verbindet sowohl die Interessen des Subjektivismus als auch des Objektivismus (Ottmann, 2012), dabei geht es im Besonderen um die Wirkung der kritischen Selbstreflexion, also um Einsicht und die Bearbeitung von Affekten. Das emanzipatorische Lernen ermöglicht das Gestalten und Generieren von komplementären, also ergänzenden Bedeutungen und Sinnfindungen durch Neu- und Umdefinition von bestehenden Beurteilungen, Orientierungen, Optiken und Perspektiven.

Durch die drei vorgestellten Prozesse in der Konzeption von Mezirow (1978 bis 2012) wird Lernen „das durch *Irritationen markierte Zwischen*“ (Benner, 2005, S. 10), indem Lernen in dieser Herangehensweise „weder auf der Seite des Subjekts bzw. im Subjekt noch aber allein auf Seiten von Welt und Umwelt, sondern ‚im Zwischen‘ – in der *Trias von Selbst-, Welt- und Andererverhältnisse*“ (Balzer & Künkler, 2007, S. 97) – verortet wird. Mezirow (1991) verweist ausdrücklich darauf, dass das Lernen als Prozess der Erfahrung mit dem Unbekannten verstanden werden soll (Barer-Stein, 1987). Ausgangspunkt allen Lernens und des In-der-Welt-Seins ist die Erfahrungstätigkeit, in der bereits Buck (1967) die Urquelle vermutet: „Erfahrung erscheint als dasjenige, von woher überhaupt etwas lernbar ist, als die Voraussetzung allen Lernens“ (S. 8).

Das kommunikative Lernen wird also dann emanzipatorisch, wenn die bisherigen Orientierungen, Optiken und Perspektiven selbstkritisch hinterfragt werden. Transformativ wird das Lernen als *Umlernen* (Buck, 1967, S. 11) jedoch erst dann, wenn durch das emanzipatorische Lernen, das kritisch-reflexive Hinterfragen und das Explizieren auch neue „korrigierende Erfahrungen“ (Petzold, 2003, S. 872) durch Formen der Zwischenmenschlichkeit eröffnet werden (siehe dazu Abbildung 3) und es dabei zu einer Veränderung der Struktur (Rahmung) im Sinne einer Akkommodation (Piaget, 1947) kommt. Ohne einer Transformation bleibt das instrumentelle, kommunikative als auch das emanzipatorische Lernen ein assimilatives „*Dazulernen*“ (Buck, 1967, S. 11).

## 2.2 Die Struktur des transformativen Lernens

Die Konzeptualisierung der *Strukturen des transformativen Lernens* wurde von Mezirow (1978 bis 2012) mehrmals modifiziert, wobei der vorliegende Beitrag ein aktuelles Verständnis der „*meaning structures*“ zeigt (Mezirow, 1994, S. 223). Im Vordergrund stehen dabei die Bündel von Bedeutungen und Sinnorientierungen, die bei jedem Gedankengang und Lernprozess vorweg als erwiesen und gültig angenommen werden und unsere Wahrnehmung, Erfahrungsbereitschaft und -tätigkeit als auch Handlungsfähigkeit selektiv prägen und beeinflussen (Mezirow, 1991). Als Urquelle der Konzeption von Mezirow (1978 bis 2012) dienen u. a. die Ideen von Dewey (1933) und darin die Betonung von Sinn- und Bedeutungsstrukturen und -perspektiven (Mezirow, 1991, S. 34):

„A person in pursuing a consecutive train of thoughts takes some system of ideas for granted (which accordingly he leaves unexpressed, ‘unconscious’) as surely as he does in conversing with others. Some context, some situation, some controlling purpose dominates his explicit ideas so thoroughly that it does not need to be consciously formulated and expounded. Explicit thinking goes on within the limits of what is implied or understood. Yet the fact that reflection originates in a problem makes it necessary at some points consciously to inspect and examine this familiar background. We have to turn upon some unconscious assumption and make it explicit. [...] No one is wise enough to tell in detail just when and how far analytic inspection and conscious

statement should be engaged in. We can say that they must be carried far enough so that the individual will know what he is about and be able to guide his thinking; but in a given case just how far is that?" (Dewey, 1933, S. 281).

Besonders der Aspekt der Wahrnehmung<sup>29</sup> ist für Mezirow (1991) daher zentral für Lernprozesse. Einen wesentlichen und einleitenden Zugang zum Verständnis des transformativen Lernens in Verbindung mit der Wahrnehmung stellen nun die „frames of reference“<sup>30</sup> (Mezirow, 1978a, S. 7, 2000b, 2009a) dar, welche als Referenzrahmen die „Weltanschauung“<sup>31</sup> (Boyd, 1991, S. 15) und die Wahrnehmung bestimmen. Der Referenzrahmen ähnelt dabei dem Frankl'schen Konzept „Wille zum Sinn“ (1972, S. 19) und meint eine „Sinnorientiertheit und Wertstrebigkeit“ (Frankl, 1949, S. 179; 1951; S: 91). Ein Referenzrahmen ist als ein „kumulatives Erfahrungsnetzwerk“ zu verstehen, welches sich auf persönliche und kollektive Ereignisse aus dem bisherig Erlebten als auch auf kulturelle Facetten bezieht, die „sich im Laufe des Lebens entwickeln und verfestigen“ (Zeuner, 2012, S. 95, Mezirow, 1997, S. 7). Diese Rahmungen sind wesentlich in Bezug auf die Lernprozesse, da sie das Lernen formen und beschränken (Kitchenham, 2008; Mezirow, 1994).

Die frames of reference generieren in der jeweiligen Erfahrung aus dem Gewordensein selektiven und personalen Sinn bzw. Bedeutung und formen eine spezifische Kohärenz (Mezirow, 2009, 2012). Als Rahmung prägen und begrenzen sie die Wahrnehmung, das Erleben, die Kognition sowie das Empfinden und Fühlen durch spezifische und selektive Optiken, Perspektiven und Orientierungen<sup>32</sup> (Mezirow, 2000, 2009a) und schaffen dabei einen Möglichkeitsraum sowie einen bestimmten personalen Aktionsradius (Wiesner, 2020). In diesem Kontext sind sie im Besonderen „für die Identitätsentwicklung grundlegend“ (Zeuner, 2012, S. 95). Nach Boyd (1991) wirken die internalisierten Rahmungen nicht nur auf einer personalen Ebene, sondern ebenso auf einer sozialen und kulturellen Ebene. Diese Überlegungen ermöglichen nun eine doch tiefgehende Verbindung mit dem Habitus. Aus einer konnektivierten Sicht formt der Habitus als Integration aller Erfahrungen ein Ganzes und stellt somit frames of reference zur Verfügung, wodurch der Mensch verstehbar wird, „weil er Personen ihre einheitliche Konstanz verleiht, die ein anderer Mensch kennenlernen kann“ (Schneickert, 2013, S. 78).

Die frames of reference sind Regelsysteme und umfassen kognitive, affektive und konative Facetten<sup>33</sup>. Sie bestehen aus zwei verhaltens- und handlungsleitenden Dimensionen<sup>34</sup> (siehe Abbildung 2): Zum einen die generalisierenden, orientierungsgebenden „habits of mind“ (Mezirow, 2000, S. 17; oder in früheren Publikationen die „meaning perspectives“<sup>35</sup>, Mezirow, 1994, S. 223) als Gewohnheiten der Psyche, Sinnperspektiven sowie als Gesamtheit des menschlichen Fühlens, Empfindens, Denkens und Verhaltens. Zum anderen die konkreten, situationspezifischen „points of view“ (Mezirow, 2000, S. 17; oder in früheren Publikationen „meaning schemes“<sup>36</sup>, Mezirow, 1994, S. 223) als konkrete Positionierungen und Betrachtungswinkel.

Die habits of mind sind als paradigmatische Orientierungen zu verstehen, welche für die gegenwärtige als auch vergangene Erfahrung bestimmte Verstehens-, Interpretations-, Deutungs-, Narrations- und Erklärungsmodi bereitstellen. Nach Mezirow (2009) bilden die habits of mind spezifische Arten des Denkens, Empfindens, Fühlens, Verhaltens und Handelns aus. Als meaning perspective<sup>37</sup> ermöglichen und begrenzen sie sowohl unser Selbst-, Lebens-, Sinn- und Weltverständnis (Mezirow, 2012, S. 82) als auch unser Erleben (Mezirow, 1978b, S. 105).

Eine meaning perspective ist nach (Mezirow, 1985) mehr oder weniger kongruent und kohärent, da die jeweilige Ausformung und -prägung von der bisherigen Erfahrung und von früheren und aktuellen Zwängen abhängig ist. Vor allem die bisherigen Selbstreflexionsprozesse des Sich-Bildens und die innere Wahrnehmung des eigenen Selbst mit Blick auf zeitliche, geschichtliche, kulturelle, soziale und biographische Facetten bestimmen die habits of mind (meaning perspectives) maßgeblich<sup>38</sup> (Mezirow, 1985).

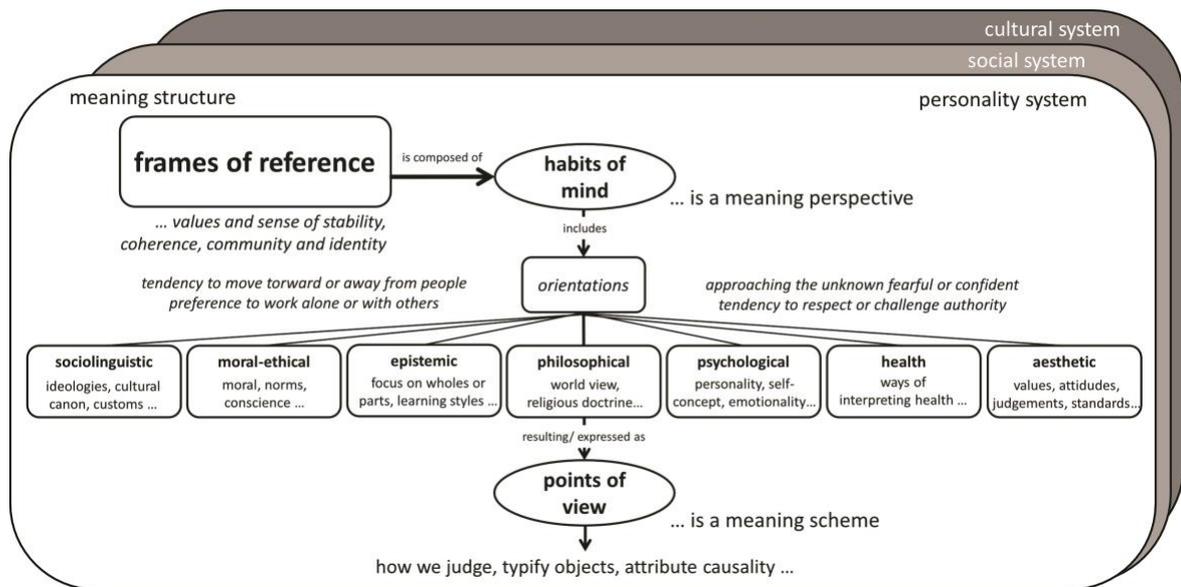


Abbildung 2: Die Struktur des transformativen Lernens (eigene Darstellung in Anlehnung an Mezirow, 1991, 1996, 2000; 2009a; 2012; Kitchenham, 2008)

*Habits of mind* schaffen nach Mezirow (1996, 2000b, 2009a, 2012, Kitchenham, 2008) vor allem Orientierungen, Optiken, Gewohnheiten und Perspektiven im Soziolinguistischen (u. a. Ideologien, soziale Normen, politische Orientierungen, sekundäre Sozialisation), Moralisch-Ethischen (u. a. Gewissen, moralische Normen, Werte), Epistemischen (u. a. lerntheoretische Ausrichtung, Orientierung an der Ganzheit oder an Teilen), Psychologischen (u. a. Persönlichkeit, Selbstkonzept, Emotionalität) oder aber Philosophischen (u. a. spirituell-religiöse Ansichten, Transzendenz) sowie in den Bereichen Gesundheit (u. a. der Umgang mit und die Interpretation von Gesundheit) und Ästhetik (u. a. Wertungen, Standards, Urteile). Solche Gewohnheiten werden „auf vielerlei Weisen“ (Bateson, 1942, S. 232) in der Lebensspanne durch „komplexe emotionale Beziehungsmuster zu anderen Individuen“ (ebd.) erworben.

Mit Blick auf die Bourdieu'sche Perspektive fungieren diese impliziten und expliziten Orientierungen als ein Ineinander sowohl des Herkunftshabitus als auch des erworbenen Habitus. Ein professioneller Habitus wird jedoch „gerade durch die explizite Reflexion des Impliziten“ (Helsper, 2018, S. 132) ermöglicht, was mit den Ideen von Mezirow (1981, 1991, 2000) korrespondiert. Im Kontext der Bildung und Professionalisierung lässt sich dazu festhalten:

„Die durch Bildungsprozesse erfolgende sukzessive Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus führt damit notwendigerweise zu einer Veränderung des eigen erworbenen Habitus, der nun – in einem reflexiven Licht – zu einem Habitus wird, der man nicht mehr ist, sondern den man hat und dessen Verbindungslinien zum Herkunftshabitus und zum Schülerhabitus für eine Reflexion zugänglich werden“ (Helsper, 2018, S. 131 f.).

Die *points of views* sind nun als konkrete Manifestationen der *habits of mind* zu verstehen (Mezirow, 1994, 2000). Die *points of view* sind der Ausdruck der *habits of mind* und damit sehr ähnlich zur Idee der Haltung (Wiesner & Dammerer, 2020) konzeptioniert. Sie beziehen sich darauf, wie etwas zu tun ist (instrumentelles Lernen) und wie etwas zu verstehen bzw. zu analysieren ist (kommunikatives Lernen). Grundsätzlich werden *points of view* (*meaning schemes*) einer kritischen Reflexion unterzogen, anstatt dass die *habits of mind* (*meaning perspectives*) überprüft oder auch transformiert werden (Mezirow, 1991).

Über die Konzeption des *Referenzrahmens* mit den zwei Dimensionen wird die Vorstellung von Persönlichkeit und „die Idee des ‚Selbst‘ entwickelt, das Elemente wie Stabilität, Kohärenz und kollektive wie individuelle Identität enthält“ (Zeuner, 2012, S. 95). Auf Grund der Beschaffenheit der *frames of reference* stößt ein personales, sinnveränderndes Lernen immer auf innere Widerstände, da oftmals Neues und Unbekanntes nicht zu den bestehenden Sinn- und Bedeutungsstrukturen passen (Mezirow, 1994).

### 2.3 Das transformative Lernen – ein Lernen auf Metaebene

Transformatives Lernen<sup>39</sup> als Transformation von Sinn- und Bedeutungsstrukturen („meaning structures“, Mezirow, 1994, S. 222) vollzieht sich nicht nur durch „die Korrektur dieser und jener Vorstellung, die man sich

über etwas gemacht hat“ (Buck, 1967, S. 43; bei Mezirow: *point of views; meaning schemes*), sondern im Besonderen durch „einen Wandel der ‚Einstellungen‘, d. h. des ganzen Horizonts der Erfahrung“ (Buck, 1967, S. 43; bei Mezirow: *habits of mind; meaning perspectives*). Gerade mit einem Bourdieu'schen Blick bilden sich Identität und Persönlichkeit durch die Erfahrungen als Ganzes aus, also durch viele „Schritte des Erfahrens“ (Husserl, 1939, S. 52), wodurch sich der „Habitus einer Person [...] in der Zeit durch sich selbst“ (Schneickert, 2013, S. 78) entwickeln kann. Transformatives Lernen ist ein Prozess, in welchem auf Basis und durch Heranziehung bestehender Erfahrungen aus bisherigen, früheren und vergangenen Orientierungen, Perspektiven und Optiken neue und vor allem revidierte, modifizierte und veränderte Orientierungen, Perspektiven und Optiken generiert werden (Mezirow, 2012, S. 74). Daher ist das Erinnern und die Ausrichtung auf Implizites für das transformative Lernen grundlegend<sup>40</sup> (Mezirow, 1991), um aus bereits gewordenen und erworbenen Erfahrungen – also aus dem und vom Habitus – zu lernen. Dazu sind Bildungsprozesse notwendig, die eine Distanz zum eigenen Gewordensein schaffen und eine Position der „Exzentrizität“ (Plessner, 1928, S. 298) ermöglichen, um aus der persönlichen Biografie und aus der Konstituierung sowohl von Konsens- als auch von Dissens-Erfahrungen zu lernen und zudem vor allem daraus, wie diese erlebt werden (Mezirow, 1978a; Wiesner, Schreiner, & Breit, 2020).

Das transformierende Lernen meint ein „Umlernen“ (Buck, 1967, S. 11) und verändert nicht nur den Ausdruck, welcher durch die Haltung beobachtbar ist, sondern maßgeblich die inneren Orientierungen und Werte der lernenden Person. Ein Umlernen führt zu einer Neuindizierung alter Erfahrungen (Meyer-Drawe, 1982, 1996). „Wer umlernt, wird mit sich selbst konfrontiert, er/[sie] kommt zur Besinnung. Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern der Lernende selbst wandelt sich.“ (Buck, 1967, S. 43). Das transformative Lernen ist „das Verlassen einer als sicher aufgefassten Position, einer schon erreichten Handlungsfähigkeit, und damit eine Verunsicherung“ (Haug, 2004, S. 64). Daher ist Um-Lernen immer mit Verwirrung, Enttäuschung, Frustration und Fremdheitserfahrung durch Überraschung und beunruhigendes Unbekanntes verbunden (Benner, 2005), die Mezirow (1978a, 1991, 2000, 2009b) als Dilemmas bezeichnet. Auch Veränderungen im sozialen Feld können zu einem transformativen Lernen führen, da der jeweilige Habitus unpassend wird und aus Widersprüchen ein „Transformationsdruck“ (Helsper, 2018, S. 121) entsteht.

Grundsätzlich werden jedoch neue oder ungewohnte Erfahrungen oftmals kaum wahrgenommen oder integriert<sup>41</sup>, vor allem wenn das Unbekannte oder Nicht-Gewollte mit gegenwärtigen Rahmungen<sup>42</sup> kollidiert (Mezirow, 1991). Transformatives Lernen ist daher nicht nur anregend, sondern kann auch bedrohlich als Infragestellung des eigenen Referenzrahmens (Habitus) erlebt werden (Mezirow & Associates, 1990). Die relativ stabilen *habits of mind* (*meaning perspective*) können nur indirekt von den *points of view* (*meaning schemes*) beeinflusst werden, jedoch sind die letztgenannten in einem hohen Maße interaktiv und kontextabhängig sowie durch situative Erfahrungen auch veränderbar (Mezirow, 1996a, S. 168)<sup>43</sup>. Als schwierig erweist sich ein transformatives Lernen mit Bezug auf Bateson (1959) bei Unstimmigkeiten zwischen *habits of mind* und *points of view*, also wenn „zwischen Kontext und Metakontext [...] Inkongruenz oder Widerspruch“ (S. 322) besteht. Im Mittelpunkt des Konzepts steht das Phasenmodell des transformativen Lernens, welches modellhaft den Ablauf eines Transformationsprozesses beschreibt (siehe Abbildung 3; Mezirow, 1991, 2000).

Für die LehrerInnenbildung sind diese zehn Phasen – auch mit Blick auf die Lesson Studies (Mewald, 2019a; Mewald, 2019b), Learning Studies (Posch, 2018) oder auf das Lernen durch Variationen (Lo, 2015) – und im Besonderen mit Blick auf die Entwicklung eines professionellen Lehrerhabitus interessant und zugleich wesentlich. Es hat sich jedoch gezeigt, dass die Schritte nicht immer in der dargestellten Reihenfolge auftreten müssen, weshalb Mezirow (1991, 1994, 2000) sein Phasenmodell auch mehrmals modifizierte (Taylor, 2000).



Abbildung 3: Lernen als Transformation: Phasen eines transformativen Lernprozesses (eigene Darstellung in Anlehnung an Mezirow, 1978a, 1991, 1994, 2000; Zeuner, 2012)

Eine Transformation der frames of reference ist durch selbstkritische Reflexion über die Annahmen, auf denen unsere Überzeugungen, Orientierungen und Gewohnheiten basieren und welche die habits of mind sowie die points of view formen, und nur unter Berücksichtigung des autobiographischen Kontextes möglich<sup>44</sup> (Mezirow, 1997). Das transformative Lernen findet dabei nicht nur „im Subjekt statt, sondern im Zwischen von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen“ (Balzer & Künkler, 2007, S. 103).

Im Sinne von Buck (1967) vollzieht das Dazulernen zunächst eine innere Rückwärtsbewegung hin zu bisherigen Erfahrungen, wodurch immer auch eine Rückbezüglichkeit auf die meaning perspectives und die frames of reference stattfindet. Aus einem dialogischen Lernen heraus kann diese Erfahrung zu einer Erfahrung der eigenen Annahmen und über den eigenen Prozess des Lernens werden. Die kritische Selbstreflexivität ermöglicht wiederum ein Lernen über die Erfahrung durch einen „Bezug auf sich als Erfahrungsinstanz“ (Meyer-Drawe, 1996, S. 369) und im Sinne des Wachstums der Persönlichkeit und Identität. Wesentliche Impulse aus der Bourdieu'schen Perspektive sind dazu die „komplexen Relationen zwischen individuellen Wahrnehmungen, Sinngebungen und Handlungen“ (Höhne, 2013, S. 261).

### 3 Ausblick: Transformatives Lernen und pädagogische Professionalität

Als Ausgangspunkt des Beitrags stand die Professionalisierung des Lehrerberufes, welcher im Sinne von Buck (1967) nur mit dem Blick auf die Wahrnehmungsstruktur von Erfahrungen, Geschehen und Erleben (als Geschehensstruktur der Erfahrung) gelingen kann. Aus dieser Perspektive und Rahmung ist bei allen Lernprozessen auf die Bedeutung von Vorerfahrung und Vorwissen zu achten, da jede Einzelerfahrung und jeder Professionalisierungsprozess immer „von einem Vorverständnis her“ (S. 59) geschieht. Aufbauend auf den Vorerfahrungen (Optiken, Perspektiven) und den daraus erworbenen Orientierungen entstehen „Unterrichts-, Leistungs-, Lern- und Disziplinpraktiken“ (Helsper, 2018a, S. 124 f.), die in der Professionalisierung im Sinne einer pädagogischen Professionsentwicklung auf Grundlage der Biographie und aus den Erfordernissen der pädagogischen Handlungspraxis heraus selbstkritisch rekonstruktiv, dekonstruktiv reflektiert und emanzipatorisch, konstruierend proflektiert<sup>45</sup> werden sollten (Helsper, 2018b; Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020).

Die pädagogische Professionalisierung in der LehrerInnenbildung richtet den Blick auf die Entwicklung und den Erwerb des Professionshabitus, doch dieser wird bei den Lernenden durch die „Wahrnehmungs- und Werteschemata ihres jeweiligen Habitus“ (Bourdieu, 1992, S. 334) erfasst. Im Besonderen ist in der LehrerInnenbildung darauf zu achten, dass Lehrpersonen in ihrem Lehrerhabitus jedenfalls auch das ehemalige Schüler-Sein in unterschiedlichen Altersstufen als Teilhabitus (im Plural) als Ein- sowie Ausdrucksgestalten mit grundlegenden schul- und bildungsbezogenen Orientierungen in sich tragen (Bohnsack, 2014; Helsper, 2001, 2014, 2018a, 2018b).

Das Konzept des transformativen Lernens kann dabei einen wichtigen Beitrag zur Bildung und Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus leisten. Zusammenfassend und in Anlehnung an Bateson (1942, 1959, 1964) und Mezirow (1991, 2000, 2009b) können die Übergänge vom Dazulernen zum Umlernen bei der Entwicklung eines Professionshabitus nun folgendermaßen dargestellt werden:

Das Lernen findet durch die *frames of reference* statt, wodurch diese weiter verfeinert werden, was einem Dazulernen innerhalb der bestehenden Struktur und des vorhandenen Referenzrahmens entspricht (z. B. instrumentelles Lernen, rezeptives Lernen). In der Reflexion werden bei diesem Lernen die bestehenden Grenzen ausgelotet und es erfolgt kein Umlernen auf Grund der Trägheit des Habitus (Bourdieu, 1992).

Das Lernen findet durch neue bzw. modifizierte *points of view* (meaning schemes) innerhalb bestehender *habits of mind* (meaning perspectives) statt, dieses Dazulernen wird ebenfalls innerhalb der Struktur vollzogen oder es werden neue Rahmen generiert. In der Reflexion werden Kategorien zur Beschreibung und Differenzierung herangezogen, wie z. B. Spezifika von Ideologien. Die bestehenden *frames of reference* ändern sich im Grunde nicht, sie werden jedoch elaborierter, gewandter und emanzipativer bzw. es kommen neue Rahmungen hinzu. Da jedoch die vorherrschenden Perspektiven als Ganzes gestärkt und nicht negiert werden, bleibt es ein Dazulernen bzw. Erweiterungslernen. Innere Widersprüche oder Irritationen werden im und mit den bestehenden Referenzrahmen sozusagen aufgelöst und nicht selbstkritisch bearbeitet.

Das Lernen durch Transformation von *points of view* (meaning schemes) findet dann statt, wenn diese als dysfunktional, unpassend und unstimmig erlebt werden. Neue, auch verwirrende, emotionale oder bedrohlich erlebte Erfahrungen und Widerfahrnisse verändern die *points of view* derartig, dass durch eine emanzipatorische Selbstreflexivität ein Umlernen stattfinden kann. Der erlebte Widerstand ist eine Destabilisierung der *points of view* wie auch der *habits of mind*, jedoch bleibt die Struktur bei diesem Lernen weiterhin aufrecht.

Das Lernen durch Transformation der *habits of mind* und damit auch der *frames of reference* erfolgt durch selbstkritische Reflexivität, kritische Neubewertung, reflexive „Explizierung impliziten Wissens“ (Fichten & Meyer, 2014, S. 12) und im Besonderen erfolgt durch die kritische und selbstprüfende „Analyse der ‚reflexion parlée‘, des ‚lauten Denkens‘“ (Aebli, 1980, S. 29), eine Strukturänderung. Mezirow (1991) bezeichnet dieses Lernen als die höchste Form von Mündigkeit und Emanzipation<sup>46</sup>. Der Prozess ist gekennzeichnet durch Erforschen, Analysieren, Erinnern, intuitives Erkennen und Einsichten-Erlangen sowie durch Imagination (auch im Sinne eines bildhaften Vorstellens) und erfordert u. a. eine Irritation, Desorientierung, Inkongruenz Erfahrung, ein Widerfahrnis oder ein Dilemma, Trilemma oder Polylemma – als auch die Akzeptanz von Dissens und von Vielperspektivität (Köhnlein, 1999).

Erkenntnisse zu Lehrerüberzeugung und zum Lehrerhabitus zeigen „die hohe Relevanz des impliziten Wissens für das Lehrerhandeln“ (Helsper, 2018, S. 132). Die Auseinandersetzung mit den biographischen Erfahrungen und den eigenen Orientierungen durch den Herkunftshabitus erscheinen für die Ausbildung des Professionshabitus unumgänglich, um darauf aufbauend auch eine professionelle pädagogische Haltung ausbilden zu können. Unterbleiben eine selbstreflexive Herausbildung eines professionellen Habitus und eine Entwicklung einer pädagogischen Habitussensibilität (Sanders, 2014), dann bleiben die Vorerfahrungen der Lehrpersonen implizites Wissen, Denken, Empfinden, Fühlen, Verhalten und Handeln. Ohne Neupositionierungen sowie transformative Prozesse zur Veränderung der Geschehensstruktur der eigenen Erfahrung, also ohne „Bewegungen“ (Adler, 1937, S. 31) in der Herausbildung eines Professionshabitus, bleiben unreflektierte Gewohnheiten, Routinen und Leistungspraktiken bestehen und prägen im Anforderungs- und Erfahrungsraum das Unterrichten und die Schulkultur. Zentral ist daher die Frage nach der Art und Weise, wie Lehrpersonen und Lehramtsstudierende mit dem eigenen Impliziten und der eigenen persönlichen Habitusbildung umgehen. Die Erfordernisse der pädagogischen Handlungspraxis – also die Steigerung von Heterogenität, Diversität, Vielfalt, Individualisierung, Differenzierung, Personalisierung, Elternbegleitung u. a. m. – sollten daher „als Eröffnung von Neuem und somit als Bildungsprozess“ (Helsper, 2018, S. 129) begriffen werden, vor allem auch um explizit neue Individuationschancen und ausdrücklich die Entwicklung eines Professionshabitus durch transformative Prozesse des Sich-Bildens zu eröffnen.

## Literatur

- Adler, A. (1933). *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt: Fischer.
- Adler, A. (1937). *Lebensprobleme: Vorträge und Aufsätze*. Frankfurt: Fischer.
- Aebli, H. (1980). *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Adorno, T. W.:(1959). Theorie der Halbbildung. In: Adorno (Hrsg.): *Gesammelte Schriften. Bd. 8: Soziologische Schriften I* (Ausgabe 1972, S. 93-121). Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1947). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Ausgabe 1989). Frankfurt: Fischer.
- Balzer, N., & Künkler, T. (2007). Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen—Materialien—Perspektiven* (S. 78–111). Wiesbaden: VS.
- Barer-Stein, T. (1987). Learning as a Process of Experiencing the Unfamiliar. *Studies in the Education of Adults*, 19(2), 87–108.
- Bartonek, S., & Ziegler, V. (2019). Tutoring und Coaching als Methoden des Mentorings beim Berufseinstieg von Lehrpersonen. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, 1–9.
- Bateson, G. (1942). Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens (1942). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (1985. Aufl., S. 219–240). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1959). Minimalanforderungen für eine Theorie der Schizophrenie (1959). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Aufl. 1985, S. 321–352). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1964). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (1964). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (Aufl. 1985, S. 362–399). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind* (2000. Aufl.). Chicago: University Press.
- Benner, D. (2005). Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Beiheft: *Erziehung-Bildung-Negativität*, 7–21.
- Bohnsack, R. (2014). Habitus, Norm und Identität. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 33–55). Wiesbaden: Springer.
- Boudon, R. (1995), How Can Sociology „Make Sense“ Again? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 21, S. 233-241.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Die feinen Unterschiede. In M. Steinrück (Hrsg.), & J. Bolder (Übers.), *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31–47). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft* (G. Seib, Übers.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis: Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (C. Pialoux & B. Schwibs, Übers.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Boyd, R. D. (1991). The Matrix Model: A conceptual framework for small group analysis. In R. D. Boyd (Hrsg.), *Personal transformations in small groups a Jungian perspective* (S. 14–40). London: Taylor & Francis.
- Buck, G. (1967). *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. (Wiederauflage 2019. M. Brinkmann, Hrsg.). Wiesbaden: Springer.
- Böhm, W. (2010). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750–782). Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington: Heath.
- Eschenbacher, S. (2018). *Transformatives Lernen im Erwachsenenalter Kritische Überlegungen zur Theorie Jack Mezirows*. Berlin: Peter Lang.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Bauer-Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127–182). Wiesbaden: VS.

- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer\_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser, & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fischer-Buck, A. (2004). *Franz Fischer 1929-1970. Ein Leben für die Philosophie*. Wien: Oldenbourg.
- Frankl, V. E. (1946). *Ärztliche Seelsorge: Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Frankfurt: Fischer.
- Frankl, V. E. (1949). Homo patiens (Versuch einer Pathodizee). Hervorgegangen u. A. Aus Vorlesungen 1949/1950 unter den Titeln „Ontologie des leidenden Menschen“ und „Systeme und Probleme der Psychotherapie“. In *Der leidende Mensch* (Aufl. 1984, S. 161–241). Bern: Hogrefe.
- Frankl, V. E. (1951). Logos und Existenz (Paul Polak gewidmet). In *Der Wille zum Sinn* (Aufl. 2012, S. 67–107). Bern: Huber.
- Frankl, V. E. (1972). Der Wille zum Sinn. Vortrag 6. Januar 1970 an der Loyola University von Chicago anlässlich der Verleihung des Ehrendoktorats. In *Der Wille zum Sinn* (Aufl. 2012, S. 11–32). Bern: Huber.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können: Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer.
- Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf* (S. 83–104). Wiesbaden: Springer.
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *SOCIENCE - Journal of Science-Society Interfaces*, 1, 33–46.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. (Aufl. 1991). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns. Erster Band. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Zweiter Band. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haller, M. (2006). *Soziologische Theorie im systematisch-kritischen Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Haug, F. (2004). *Lernverhältnisse: Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, M. (1994). *Einführung in die phänomenologische Forschung. Marburger Vorlesung Wintersemester 1923/24*. Frankfurt: Klostermann.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion—Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2014). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 49–72). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8)
- Helsper, W. (2018a). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2018b). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms. In M. Rothland, M. Lüders, & E. Terhart (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung: Festschrift für Ewald Terhart* (S. 61–76). Münster: Waxmann.
- Höher, F. (2014). *Vernetztes Lernen im Mentoring: Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring*. Abgerufen von <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1697448>
- Höhne, T. (2013). Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 261–284). Wiesbaden: Springer.
- Husserl, E. (1939). *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Prag: Academia.
- Illeris, K. (2017). Transformative Learning as Change and Development of Identity. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative Learning Meets Bildung* (S. 179–190).
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123.
- Köhnlein, W. (1999). Vielperspektivisches Denken—Eine Einleitung. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau, & H. Schreier (Hrsg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* (S. 9–23). Bad Heidelberg: Klinkhardt.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Längle, A. (2005). Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg.), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Bd. 2, S. 403–460). Bielefeld: Aisthesis.
- Laros, A. (2015). *Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte*. Wiesbaden: Springer.
- Lefrancois, G. (1986). *Psychologie des Lernens*. Berlin: Springer.

- Lo, M. L. (2015). *Lernen durch Variation—Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Marsick, V., & Finger, M. (1994). Jack Mezirow—Au der Suche nach einer Theorie des Lernens Erwachsener. In E. Brugger & R. Egger (Hrsg.), *Querdenken. Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert* (S. 46–67). Wien: Volksbildung.
- Mewald, C. (2019a). Lesson Study – Definition und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.) *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19-29). Innsbruck: Studienverlag.
- Mewald, C. (2019b). Die Beobachtung in der Lesson Study. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.) *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 31-48). Innsbruck: Studienverlag.
- Meyer-Drawe, K. (1982). Lernen als Umlernen: Zur Negativität des Lernprozesses. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute* (Aufl. 2019, S. 265–287). Wiesbaden: Springer.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Vom anderen lernen: Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute* (Aufl. 2019, S. 363–378). Wiesbaden: Springer.
- Mezirow, J. (1978a). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges (with contributions by Victoria Marsick)*. New York: Center for Adult Education.
- Mezirow, J. (1978b). Perspective Transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3–24.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Hrsg.), *Self-directed learning: From theory to practice* (S. 17–30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158–172.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 3–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Hrsg.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (S. 24–38). London: Routledge.
- Mezirow, J. (2009a). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists—In their own words* (S. 90–105). London: Routledge.
- Mezirow, J. (2009b). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Hrsg.), *Transformative Learning in Practice—Insights from Community Workplace and Higher Education* (S. 18–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Hrsg.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (S. 73–95). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates (Hrsg.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates (Hrsg.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moustakas, C. E. (1999). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Müller, H.-P. (2016). *Pierre Bourdieu: Eine systematische Einführung*. Berlin: Suhrkamp.
- Niestradt, F., & Ricken, N. (2014). Bildung als Habitus—Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus: Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 99–124). Wiesbaden: Springer.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär: Aktuelle Perspektiven* (S. 55–83). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Oevermann, U. (2009). Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In S. Bartmann, A. Fehlhaber, S. Kirsch, & W. Lohfeld (Hrsg.), *Natürlich stört das Leben ständig* (S. 35–55). Wiesbaden: VS.

- Ottmann, H. (2012). *Geschichte des politischen Denkens: Band 4: Das 20. Jahrhundert. Teilband 2: Von der Kritischen Theorie bis zur Globalisierung*. Stuttgart: Springer.
- Petzold, H. G. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1976). Genese und Struktur in der Psychologie. In D. Lenzen (Hrsg.), *Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts* (S. 41–52). Kronberg: Athenäum-Verlag.
- Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin New York: Walter de Gruyter.
- Popper, K. R. (1969). Die Autonomie von Welt 3. 2. Vorlesung. Die „Kenan-Vorlesungen“ Emory University, Atlanta vom 27. März bis 30 April 1969. In H.-J. Niemann (Hrsg.), *Wissen und das Leib-Seele-Problem: Eine Verteidigung der Interaktionstheorie* (Auflage 2012, S. 34–61). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (1974). *Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann u. Campe.
- Posch, P. (2018). Learning Studies – eine Herausforderung für die Fachdidaktik. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen* (S. 21-35). Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer. Münster: Waxmann.
- Rosenberg, F. von. (2011). *Bildung und Habitustransformation: Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transcript.
- Rotter, C., Schülke, C., & Bressler, C. (2019). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Einführung in den Band*. In C. Rotter, C. Schülke, & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (7-11). Weinheim: Juventa.
- Sander, T. (2014). Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitu sensibilität* (S. 9–36). Wiesbaden: Springer.
- Schneickert, C. (2013). Die Wurzeln von Bourdieus Habituskonzept in der Phänomenologie Edmund Husserls. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer.
- Schratz, M. (2017). Lernen, das tiefer geht. Erkundungen lernseits von Unterricht. *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 80(20), 4–7.
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C., & Pant, H. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 403–454). Graz: Leykam.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spranger, E. (1922). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Halle: Niemeyer.
- Spranger, Eduard (1923/1973) : Berufsbildung und Allgemeinbildung. In Otto F. Bollnow und Gottfried Bräuer (Hrsg.). *Philosophische Pädagogik* (Ausgabe 1973; S. 275-393). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Stacey, R. D. (1996). *Complexity and creativity in organizations* (1st ed). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Stenger, G. (1996). Das Phänomen der Evidenz und die Evidenz des Phänomens. *Phänomenologische Forschungen.*, 1(1), 84–106.
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing Research on Transformative Learning Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (1st ed, S. 285–328). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vetter, H. (2007). Was ist Phänomenologie? *Existenzanalyse*, 2(Das wesentliche Sehen. Phänomenologie in Psychotherapie und Beratung.), 4–10.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität: Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext*. Innsbruck: Studienverlag.

- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (S. 79–140). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., & Breit, S. (2020). Modelle und Orientierungsrahmen für Kompetenz und Leistungsmessungen. Grundlage für Konzeption sowie die Beurteilung ihrer Qualität. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 124–143). Münster: Waxmann.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Münster: Waxmann.
- Zeuner, C. (2012). Transformative Learning: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. von Felden, C. Hof, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg* (S. 93–104). Baltmannsweiler: Schneider.

### Originalzitate, Belege & Hinweise:

<sup>1</sup> Bildung wird in diesem Artikel als frei und dynamisch verstanden und umfasst immer „alles, immer ist sie ein Ganzes. Denn die Persönlichkeit, in der sie sich zeigen und bewähren muss, ist unteilbar“ (Maaser & Walther, 2011, S. 1). Auch das „Wissen um deren Vielfalt selbst“ (ebd.) stellt ein Merkmal von Bildung dar. Im Sinne der Formung der Persönlichkeit und Haltung hat Bildung zunächst keine ausdrückliche normative Komponente und ist nicht zweckgebunden. Bildung ist einerseits „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno, 1959, S. 94). Andererseits ist Bildung „die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und zu dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können, in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffenskräfte dieses Menschen, mit dem Ziele einer geschlossenen, objektiv leistungsfähigen und in sich selbst befriedigten Persönlichkeit“ (Spranger, 1923, S. 277). Auch ein profundes, bis zu einem gewissen Grad objektivierbares Professionswissen entsteht durch ein subjektives Sich-Bilden. Bildung führt jedoch zur Ideologie, wenn sie sich selbst „verabsolutiert“ (Adorno, 1959, S. 95), dann ist sie „schon Halbbildung geworden“ (ebd.). Halbbildung entsteht durch Verschlussenheit Neuerungen gegenüber, postuliert nur eine Richtigkeit bzw. eine richtige Optik und formt daraus spezifische Ideologien, welche sich vor allem durch Intoleranz, emotionsbetonte Überzeugungen und unreflektierte Ablehnung statt einem offenen Diskurs darbieten.

<sup>2</sup> Kritisch könnte in einem Review angemerkt werden, dass die Aufgabe der LehrerInnenbildung doch die Erforschung des Berufs wäre und vor allem die Aufgabe bestünde, die Zumutungen der Politik zurückzuweisen, anstatt neue Aufgaben umzusetzen. Zunächst beinhaltet jede Vorstellung von einem Bildungsprozess maßgeblich Aussagen über das Gelingen und Misslingen, wodurch jede Herangehensweise und jedes Lehren immer auch wertorientiert und normativ geprägt ist. Zunächst ist die *Bildung* von Lehrpersonen die zentrale Aufgabe der »LehrerInnenbildung«. Daraus folgt die Aufgabe des reflexiv-emanzipatorischen ‚Sich-Bildens‘ (Professionalität, Haltung, pädagogisches Ethos usw.) ebenso wie die Bildung zur Mündigkeit durch Theorien und Kenntnisse (Wissen), Hinterfragen und Vernetzungen. Also Können durch Orientierungen im Sinne auch von Motiven und Interessen (Haltungen) personal zu fördern, um situationspezifische Handlungskompetenz als Relationierungen und Konkretisierungen in der Praxis im Sinne von Könnerschaft zu ermöglichen – wozu das transformative Lernen eine mögliche und auf vielen Bezugstheorien durchdachte Voraussetzung darstellt. Aus der Beforschung der Profession entsteht dann wiederum dynamisch eine zusätzliche Vielfalt, welche eine subjektive Zueignung von Wissen, Können und Haltung ausdifferenziert.

<sup>3</sup> Der Beitrag sieht sich als theoretische Aufarbeitung des transformativen Lernens nach Mezirow (1978 bis 2012), um eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Ansatz sowohl Theoretikerinnen/Theoretikern als auch Empirikerinnen/Empirikern nahezulegen. Selbstverständlich gibt es neben dem theoretischen und empirischen Zugang noch eine dritte Kategorie im Sinne eines eher wissenschaftsorientierten Herangehens, nämlich denjenigen, der „als Ziel nicht die Erarbeitung objektiven Wissens über soziale Prozesse [... sieht], sondern [nur] das Schreiben ‚interessanter,

stimulierender, provokativer [und vor allem rein kritischer] Essays“ (Boudon, 1995, S. 233; Übersetzung von Haller, 2006, S. 28) ohne neue Einsichten, Erkenntnisse oder eigenständigen Lösungen bevorzugt.

<sup>4</sup> Orientierung stammt begrifflich von Richtung ab und meint in diesem Beitrag die Hinwendung und Ausrichtung auf Objekte, andere Subjekte oder z.B. auch auf Ideen oder Werte, wie z. B. die Hinwendung zu einer bestimmten Lerntheorie oder einem wissenschaftlichen Paradigma. Optik als die Lehre, wie Dinge gesehen werden, meint hier die unterschiedlichen Betrachtungsweisen, Weltbezüge und Rahmen, wie u.a. Weltanschauungen und Denkgebäude, welche sich u.a. auch in den traditionellen Lerntheorien wiederfinden lassen. Perspektive meint auch als Sehkunst sowohl die Sicht auf als auch die Darstellung von Objekte(n), anderen Subjekte(n) oder auch Ideen und Werte(n), wodurch Optiken entstehen, geprägt oder beeinflusst werden. Durch Perspektiven ergeben sich Optiken und damit auch die Möglichkeit einer Hinwendung bzw. Ausrichtung. Orientierungen, Optiken und Perspektiven sind im Sinne des transformativen Lernens sowohl kritisch als auch emanzipatorisch zu hinterfragen. (Die Präzisierungen der Begriffe entstammen als Idee dem ‚Deutschen Wörterbuch‘ der Brüder Grimm von 1854–1961).

<sup>5</sup> „Our values and sense of self are anchored in our frames of reference. They provide us with a sense of stability, coherence, community, and identity“ (Mezirow, 2000, S. 18).

<sup>6</sup> Wissenschaft schreitet nicht nur dadurch voran, dass Theorien und Konzepte weiter verfeinert werden (Verbesserung) oder völlig Neues in die Welt kommt (Entwicklung) und vor allem nicht durch Dogmatismus (Starrheit), sondern oftmals durch sich ergänzende Ideen und gedankliche Zusammenhänge unterschiedlicher Herkunft bzw. Paradigmen (Konnektivierung). Ideen sind als Phänomene zu verstehen, welche auch nicht abhängig sind von Begriffsdefinitionen unterschiedlicher Paradigmen, sondern vielmehr von der jeweiligen Gestalt der Idee selbst. In diesem Sinne ist es möglich, die Gemeinsamkeiten der Gestalten von z. B. Bühler (1927), Popper (1974) und Habermas (1981) zu identifizieren und phänomenologisch die Qualitäten der Gemeinsamkeiten und des Verbindenden unter Berücksichtigung der Gestaltprinzipien neben vielen bestehenden Unterschieden herauszuarbeiten und zu integrieren (Vernetzungs- und Integrationsprinzip). (Zur Entwicklung neuer Einsichten und Erkenntnisse siehe die Endnote 13)

<sup>7</sup> „Transformation means a change or alteration into something qualitatively different“ (Illeris, 2017, S. 179).

<sup>8</sup> „Transformation refers to a movement through time of reformulating reified structures of meaning by reconstructing dominant narratives. The process may itself become a frame of reference, a dispositional orientation“ (Mezirow, 2012, S. 84).

<sup>9</sup> Der Ansatz von Mezirow (1978 bis 2012) wird in diesem Beitrag möglichst umfassend mit Blick auf die Lern- und Veränderungsprozesse dargestellt und mit Ideen anderer Konzepte durch gedankliche Zusammenhänge verbunden, um dabei Phänomene der Übereinstimmungen und Mehrperspektivität aufzuzeigen. Oftmals wird jedoch das Denken „kurzatmig, beschränkt sich auf die Erfassung des isoliert Faktischen“ (Adorno & Horkheimer, 1947, S. 240) und es werden „gedankliche Zusammenhänge“ und verbindende Ideen „als unbequeme und unnütze Anstrengungen fortgewiesen“ (ebd.), vor allem wenn diese nicht den eigenen Dogmen entsprechen. Bildung kann – auch nach dem Ansatz der ‚Theory in Progress‘ von Mezirow – nur dann mündig zu einer tatsächlich subjektiven Zueignung führen, wenn man im Sinne von Adorno (1959) nicht der Halbbildung verfällt und sich nicht dem Unbekannten und dem Neuen verschließt. Halbbildung greift sonst „in ihrer Angst nach der ihr jeweils eigenen Formel“ (ebd., S. 238), um durch das Schema der Selbsterhaltung und der Betonung der scheinbar objektiven Macht „bald die Katastrophe zuweilen als Regeneration verkleidet“ (ebd.) vorherzusagen. (Zum Mythos eines gemeinsamen Rahmens siehe die Endnote 13)

<sup>10</sup> „Transformation theory in adult education [...] involves how to think critically about one’s assumptions supporting perspectives and to develop reflective judgement in discourse regarding beliefs, values, feelings and self-concept. It is not primarily to think politically; for ideology critique and critical pedagogy, this is a false assumption“ (Mezirow, 2009, S. 98).

<sup>11</sup> „Aus der Sicht der Phänomenologie: „Das, was sich zeigt, so wie es sich von ihm her zeigt, von ihm selbst her sehen lassen“ (Heidegger, 1967, S. 34).

<sup>12</sup> „Unter Konnektivierung verstehen wir das Vernetzen unterschiedlicher Wissensbestände in der Absicht, wechselseitige Erhellung und vielschichtige Interpretationen von Kontingenz zu ermöglichen und Korrekturmöglichkeiten von Einseitigkeiten oder Dogmatismen zu gewährleisten“ (Petzold, 2007, S. 38).

<sup>13</sup> An dieser Stelle ist die Frage nach einem gemeinsamen Rahmen zu stellen, also ob unterschiedliche theoretische Ansätze integrierbar sind bzw. zumindest verbunden werden können. Dazu gibt es eine sehr interessante Feststellung von Popper (1969): „Den Mythos des [gemeinsamen] Rahmens gibt es in verschiedenen Fassungen, beispielsweise in der, daß man eine Frage nicht diskutieren könne, ohne einen gemeinsamen Rahmen anzunehmen. Dagegen behaupte ich, daß es manchmal schwierig ist, eine Frage zu diskutieren, wenn Sie nicht von einer Reihe gemeinsamer Annahmen ausgehen. Es kann schwierig sein, aber es ist interessant, und es lohnt die Mühe. Und genau aus diesen Schwierigkeiten ergeben sich wirklicher Fortschritt und neue Einsichten“ (S. 57).

<sup>14</sup> „Learning means using a meaning that we have already made to guide the way we think, act, or feel about what we are currently experiencing. Meaning is making sense of or giving coherence to our experiences“ (Mezirow, 1991, S. 21).

<sup>15</sup> „A learning theory should be grounded in the nature of human communication. Seeking agreement on our interpretations and beliefs is central to human communication and the learning process“ (Mezirow, 1996, S. 162).

<sup>16</sup> „Transformation Theory maintains that human learning is grounded in the nature of human communication.; to understand the meaning of what is being communicated – especially when intentions, values, moral issues, and feelings are involved – requires critical reflection and assumptions“ (Mezirow, 1998, S. 188).

<sup>17</sup> „The processes are somewhat similar to those described by Bateson (1972)“ (Mezirow, 1985, S. 22).

<sup>18</sup> Die Ausdifferenzierung in die von Habermas (1981) inspirierten Lernprozesse ermöglichen ein hohes Niveau von Mündigkeit und Haltung in der Lebenswelt, die u.a. einer bloßen Manipulation oder Indoktrination vorbeugen und eine pädagogische Skepsis fördern. Ebenso basiert eine methodische Skepsis auf einem reflexiven, kritischen und emanzipativen Lernen als Grundbedingung. Pädagogische Skepsis führt jedenfalls dazu, dass das Bewusstsein für scheinbar unverrückbare objektive Grenzen um Neues und Unbekanntes erweitert wird bzw. erweitert werden kann (enrichment, enlightenment, empowerment). Skepsis wird vor allem nicht nur getragen vom systematischen Hinterfragen, sondern immer auch davon, dass man sich selbst in seinen Behauptungen und Annahmen irren kann und diese Verwirrungen, Überzeugungen und Irrungen ebenso kritisch reflektiert. Jede Kritik und jede Skepsis sagen zunächst viel darüber aus, wie jemand selbst denkt – sie spiegeln die Struktur, Weite, Breite oder Enge des Denkens. In Hinblick auf die Differenzierung des Lerners mit Anschluss an Habermas (1981) kann also auch die Struktur der pädagogischen Skepsis erfahren werden, da Ideologien und Dogmen meist nur im instrumentellen Lernen verortet sind und im Besonderen die ‚Richtigkeit‘ der eigenen Überzeugungen einfordern.

<sup>19</sup> „Instrumental action always involves predictions about observable events-physical or social-which can prove correct or incorrect. [...] The criteria of effective control of reality direct what is or is not appropriate action“ (Mezirow, 1981, S. 4).

<sup>20</sup> „Gesetzmäßigkeiten sollten aber nicht mit Wahrheiten verwechselt werden, denn jedes Gesetz kann durch genügend gegenteilige Beweise widerlegt werden“ (Lefrancois, 1986, S. 4).

<sup>21</sup> Mezirow (1978 bis 2012) unterscheidet das »kommunikative Lernen« nicht von einem möglichen analysierenden, »strategischen Lernen«. Habermas (1981a, 1981b) differenziert bekanntlich das »kommunikative Handeln« vom »strategischen Handeln«. Für das transformative Lernen erscheint demnach die Differenzierung zwischen sozialen und nicht-sozialen Handlungs- und Lernsituationen bestimmend zu sein (siehe Habermas, 1981a), wodurch beim »kommunikativen Lernen« sowohl ein erfolgsorientiertes als auch ein verständigungsorientiertes Handeln und somit Lernen ermöglicht wird. Das »kommunikative Lernen« ist in dieser vorliegenden Theoriebildung demnach als Ableitung und gleichzeitig Erweiterung des »kommunikativen Handelns« zu betrachten und meint bei Mezirow (1978 bis 2012) ein »soziales, erfolgs- und verständigungsorientiertes Lernen«.

<sup>22</sup> „A developmentally advanced meaning perspective is one that is more inclusive, discriminating, and integrative of experience“ (Mezirow, 1991, S. 54).

<sup>23</sup> „Prinzipien sind Aussagen über die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Eigenschaft in der Natur, in der Psychologie über die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens“ (Lefrancois, 1986, S. 4).

<sup>24</sup> „Im Gegensatz zu Gesetzen und Prinzipien sind Annahmen eher persönliche und private Aussagen. Auch sie versuchen, Tatsachen zu beschreiben“ (Lefrancois, 1986, S. 4).

<sup>25</sup> „Intuition is another tactic form of judgement that occurs without recourse to reasoning“ (Mezirow, 1998, S. 191).

<sup>26</sup> „Imagination, the capacity to seek out alternatives and to look at things as if they could be otherwise, is central to adult learning and to critical reflection. Imagination can involve either or both critical reflection and tacit judgement“ (Mezirow, 1998, S. 191).

<sup>27</sup> „This involves an interest in self-knowledge, that is, the knowledge of self-reflection, including interest in the way one’s history and biography has expressed itself in the way one sees oneself, one’s roles and social expectations“ (Mezirow, 1981, S. 5).

<sup>28</sup> „The emancipation in emancipatory learning is emancipation from libidinal, linguistic, epistemic, institutional, or environmental forces that limit our options and our rational control over our lives but have been taken for granted or seen as beyond human control. These forces include the misconceptions, ideologies, and psychological distortions in prior learning that produce or perpetuate unexamined relations of dependence“ (Mezirow, 1991, S. 58).

<sup>29</sup> „We also draw upon prior learning so that we may associate the new experience with related ideas. This tacit process of reviewing and making interpretations based on prior experience to delimit the slice of new experience to which we will attend is what we refer to as perception“ (Mezirow, 1991, S. 16).

<sup>30</sup> „They selectively shape and delimit our perception, cognition and feelings by predisposing our intentions, beliefs, expectations and purposes“ (Mezirow, 2009, S. 92).

<sup>31</sup> „From a more global perspective, these different ways of explaining a phenomenon are a function of the observer’s Weltanschauung“ (Boyd, 1991, S. 15).

<sup>32</sup> „Meaning perspectives are not simply categories for understanding; they also significantly influence and delimit the horizons of our expectations“ (Mezirow, 1995, S. 43).

<sup>33</sup> „It involves cognitive, affective, and conative dimensions“ (Mezirow, 2000, S. 16).

<sup>34</sup> „A frame of reference is composed of two dimensions, a habit of mind and resulting points of view (Mezirow, 2000, S. 17).

<sup>35</sup> „The process of learning to make meaning is focused, shaped and delimited by our frames of reference“ (Mezirow, 1994, S. 223).

<sup>36</sup> „A second, more specific dimension of our frame of reference is our meaning scheme, the constellation of concept, belief, judgement, and feeling which shape a particular interpretation [...]. Meaning schemes are specific manifestations of our meaning perspectives“ (Mezirow, 1994, S. 223).

<sup>37</sup> „Meaning perspectives are more than a way of seeing; they are proposals to experience one’s life which involve a decision to take action. Feelings and events are interpreted existentially, not intellectually as by an observer“ (Mezirow, 1978b, S. 105).

<sup>38</sup> „Perspective transformation refers to the process of becoming critically aware of how and why the structure of our psychocultural assumptions has come to constrain the way in which we perceive our world, of reconstituting that structure in a way that allows us to be more inclusive and discriminating in our integration of experience and to act on these new understandings” (Mezirow, 1985, S. 22).

<sup>39</sup> „Transformative learning is defined as the process by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives) – sets of assumption and expectation – to make them more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change” (Mezirow, 2006, S. 26).

<sup>40</sup> „The task of education is to reactivate the intentionality implicit in perception” (Mezirow, 1991), S. 22).

<sup>41</sup> „There is much evidence to support the assertion that we tend to accept and integrate experiences that comfortably fit our frame of reference and to discount those that do not” (Mezirow, 1991, S. 32).

<sup>42</sup> „Frames of reference are the structures [...] which we construe meaning by attributing coherence and significance to our experience. [...] Once set or programmed, we automatically move from one specific mental or behavioural activity to another, and we have a strong tendency to reject ideas that fail to fit our preconceptions” (Mezirow, 2006, S. 26).

<sup>43</sup> „We have a dialectic between a meaning scheme, highly interactive and influenced by the situated learning experience, and a meaning perspective, an established set of predispositions only indirectly influenced by these immediate social forces” (Mezirow, 1996a, S. 168).

<sup>44</sup> „Critically explored assumptions may be in the autobiographical context of a belief, or they may be supporting a social, cultural, economic, political, educational, or psychological system” (Mezirow, 1997, S. 7).

<sup>45</sup> „Proflexion meint das „Voraus-denken“ (Wiesner, Schreiner, Breit, & Lücken, 2020, S. 161) als einen „lebendige[n] Dialog zwischen dem schon Gewussten und Gekonnten und dem sich in diesem Augenblick Offenbarenden“ (Fischer-Buck, 2004, S. 168).

<sup>46</sup> „This is the most significant kind of emancipatory learning. It begins when we encounter experiences, often in an emotionally charged situation, that fail to fit our expectations and consequently lack meaning for us, or we encounter an anomaly that cannot be given coherence either by learning within existing schemes or by learning new schemes” (Mezirow, 1991, S. 61).