



Die Spirale transformativen Lernens

Silja Graupe und Lukas Bäuerle

1 Einleitung

Unübersehbar findet sich die Menschheit mit großen Herausforderungen konfrontiert: von der Klimakrise, Zerstörung der Artenvielfalt und Vermüllung des Planeten über grassierende soziale Ungerechtigkeiten, große Migrationsbewegungen und disruptive Kriege. Für die junge Generation sind all dies Probleme, die sie nicht selbst geschaffen hat, wohl aber wird lösen müssen. Sie hat beides, ihre Selbst- und Weltverhältnisse, neu zu gestalten. Welche Fähigkeiten aber braucht es dazu? Und wie lassen sich diese Fähigkeiten erlernen?¹

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

S. Graupe (✉)
Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Koblenz, Deutschland
E-Mail: silja.graupe@cusanus-hochschule.de

L. Bäuerle
Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland
E-Mail: lukas.baeuerle@cusanus-hochschule.de

Weiterhin setzt unsere Gesellschaft als Antwort auf diese Fragen vorwiegend auf formale und weitgehend standardisierte Bildungsprozesse. Treffend bezeichnet das Wort „Curriculum“, nach dem noch heute die Studienpläne der Universitäten bezeichnet sind, ursprünglich eine Rennbahn, auf der nach festen Wettbewerbsregeln Rennen ausgetragen und Sieger ermittelt werden (vgl. Hershock, 2008, S. 26). Das Lernen verbleibt dabei stets nur Mittel zu vorgegebenen Zwecken.

Wie aber soll dies noch in Kontexten gelten können, in denen einstige Selbstverständlichkeiten reihenweise erodieren und sich fundamentale Unsicherheiten Bahn brechen? Warum etwa durch Lernen zum gesamtgesellschaftlichen Wachstum beitragen, wenn dieses doch selbst fragwürdig geworden ist? Warum durch Lernen auf sozialen Aufstieg hoffen, wenn Karriereleitern ihrerseits ins Wanken geraten sind? Stattdessen müssen die Bildungssubjekte und ihre Fähigkeiten selbst Ziele individuell wie kollektiv neu zu bestimmen in den Mittelpunkt rücken. Statt einem fremden, vermeintlich feststehenden Sinn Folge zu leisten, müssen sie dazu befähigt werden, selbst sinnstiftend zu wirken – denkend, wie handelnd. Dafür wird es nötig sein, nicht nur das WAS von gängigen Bildungsprozessen zu überarbeiten (etwa Lehrpläne oder Themengebiete), sondern auch ihr WIE und WARUM neu zu bestimmen. Lernen, so argumentieren wir, soll Menschen ermöglichen, sich selbst zu fundamentalem Wandel zu befähigen und an der Schaffung neuer Sinnstrukturen zu partizipieren, aus denen Selbst und Welt neu hervorgehen können. Es soll Menschen Fähigkeiten ausbilden helfen, um in einer fundamental unsicheren Welt, anders sein, anders denken und anders handeln und dabei die Ziele dieser Entwicklung immer wieder selbst begründet hervorbringen zu können.

Die Organisationspädagogik bietet für ein solches Bildungsverständnis zahlreiche Anknüpfungspunkte: alleine der Umfang und die Dringlichkeit der eingangs erwähnten Herausforderungen machen es nötig, Bildungsorte weit über ein klassisches Verständnis hinaus in verschiedensten institutionellen Zusammenhängen zu denken: von Schulen, bzw. Berufs- und Hochschulen, über den Arbeitsplatz bis hin zu Bildungswerken, Bürgerinitiativen, etc. In einer solchen Vielfalt eine gleichermaßen akteursensible wie institutionelle Passgenauigkeiten herzustellen: dafür bietet sich ein organisationspädagogischer Zugang in besonderem Maße an, der Bildung stets von seinem sozialen, bzw. kulturellen Setting her zu denken erlaubt, statt one-size-fits-all-Konzepte grobschlächtig zur Anwendung zu bringen.

In den kommenden Abschnitten gehen wir wie folgt vor: in den Kap. 2–4 stellen wir die von uns neu entworfene „Spirale transformativen Lernens“ vor, die Lernprozesse in obigem Sinne konzeptuell aufwirft und verhandelbar macht (Abb. 1). In ihr verbinden wir neun transformative Fähigkeiten zu zukunfts-offenen und -gestaltenden Prozessen des Lernens. Diese Spirale erlaubt es Menschen, in

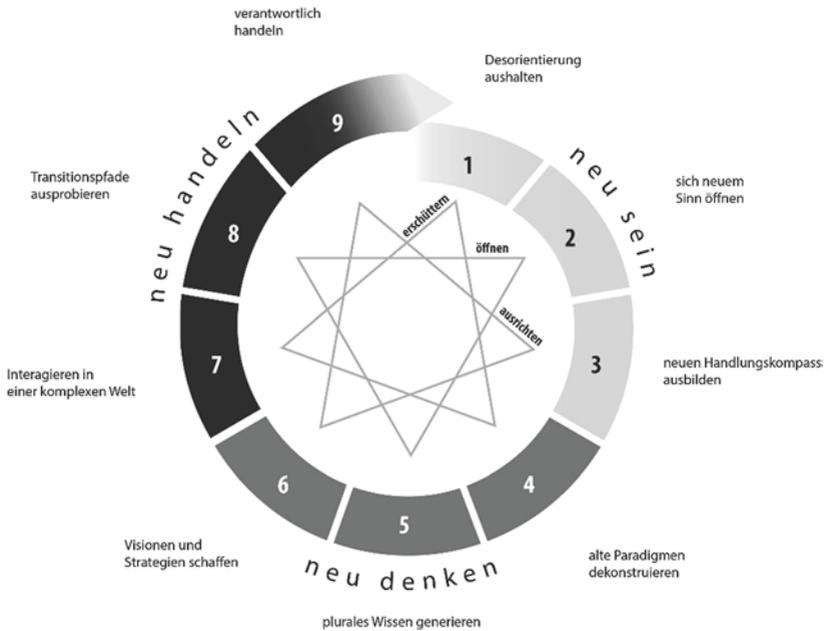


Abb. 1 Die Spirale transformativen Lernens. (Quelle: eigene Darstellung)

den Bereichen „neu sein“ (Kap. 2), „neu denken“ (Kap. 3) und „neu handeln“ (Kap. 4) jeweils drei grundlegende Wandlungen zu vollziehen: erstens die *Erschütterung* vormals feststehender Gewissheiten, zweitens die *Öffnung* zum Neuen und Ungewohnten und drittens die *Ausrichtung* auf neue Orientierungen und Wegmarken. Dabei können die Entwicklungsschritte immer wieder von Neuem durchlaufen werden, ohne dass sich ein Kreis je schließen oder ein feststehendes Ziel erreicht würde. Auf dieser Grundlage erörtern wir in Kap. 5 abschließend kurz die organisationalen Notwendigkeiten und Möglichkeiten, die eine solche Lerntheorie mit sich bringt.

2 Neu sein

Der Prozess des transformativen Lernens, wie ihn die Abbildung veranschaulicht, beginnt für uns im Bereich des *neu sein* und damit auf dem Feld der Persönlichkeitsbildung. Bevor Menschen sich neues Wissen und kognitive Fähigkeiten

aneignen lernen (*neu denken*), sollte Bildung ihnen Räume eröffnen, sich mit sich selbst und den eigenen Sinn- und Wertfundamenten freilassend auseinandersetzen zu dürfen. Die Frage nach dem Sinn des eigenen Seins steht dabei explizit im Vordergrund. Angelehnt etwa an den *golden circle* von Simon Sinek (2009) geht es darum, vor jeder instrumentellen Bestimmung des WIE und WAS des eigenen Lernens zu klären, WARUM man überhaupt lernen und im weiteren Sinne handeln will. Was sind die eigenen Ziele, welche Alternativen gibt es und welche davon möchten Lernende tatsächlich ergreifen und verfolgen? Und wie lassen sich jene Lernphasen gestalten, in denen Lernende eben keine festen Ziele zur Orientierung haben, sondern diese Ziele in einem noch tatsächlich offenen Raum an Möglichkeiten und Bedeutungen überhaupt erst aufspüren und entwickeln?

Unsere Spirale transformativen Lernens setzt bei denjenigen Erfahrungen an, wo bisherige Sinnhorizonte (althergebrachte WARUMs) Risse bekommen und zu scheitern drohen (vgl. die Fähigkeit 1 „Desorientierung aushalten“). Wo und wie machen Lernende in ihren konkreten lebensweltlichen Bezügen Erfahrungen, die ihre bisherigen Sinnhorizonte, beispielsweise in Form der Anforderungen des Curriculums, im wahrsten Sinne des Wortes fragwürdig erscheinen lassen? Welche Erschütterungen, gleich ob aus dem privaten oder dem gesellschaftlichen Leben herrührend, lassen das vormalig Selbstverständliche als wankend erfahren? Wohl einer der bekanntesten Theoretiker transformativen Lernens, der diese Form als Ausgangspunkt allen Lernens betont, ist Jack Mezirow (vgl. 1978, 2000). Nach ihm beginnt Lernen immer dort, wo tiefgreifende Veränderungen individueller Wahrnehmungen des eigenen Selbst und der Welt stattfinden: es brechen im Individuum Bedeutungsperspektiven (*meaning perspectives*) auf, welche sowohl konstitutiv für das Wirklichkeitsverständnis als auch orientierungsgebend für das menschliche Handeln als auch identitätsstiftend für den:die Einzelne:n sind (vgl. Mezirow, 1997, S. 35).

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

Transformatives Lernen umschließt in diesem Bereich immer auch die sozialen und kulturellen Bedingtheiten der eigenen Bedeutungsperspektiven zu

erkennen. Solange diese Bedingtheiten unbewusst bleiben, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie als rein persönlich, ja gar als persönlichkeitskonstituierend aufgefasst werden. Doch in der gemeinsamen Reflexion transformativer Lehr-Lern-Situationen kann sich zeigen, wie unterhalb der gewohnten Wahrnehmungsschwelle am Ende gesellschaftliche und kulturelle Sinnhorizonte, Stereotype und Frames das eigene Wahrnehmen, Fühlen, Denken etc. substantiell ausmachen. Es gilt dabei auch, Formen epistemischer Gewalt zu durchschauen, mit denen in der eigenen Gesellschaft und Kultur verhindert wird, dass Menschen Sprache und Ausdruck für das gewinnen können, was ihnen eigentlich wichtig ist, aber zugleich jenseits der Norm, ja buchstäblich jenseits des überhaupt Denkbaren liegt (Bohnsack, 2017, Kap. 8; vgl. Brunner, 2020; Fricker, 2007). Im Spiegel der Lehrenden und der von ihnen angebotenen Perspektivvielfalt können die Lernenden eigene Prozesse der Sinnstiftung entwickeln und ausprobieren. Der gemeinsame Lernort bildet dabei einen prinzipiell geschützten Ort, indem Vielfalt als ermöglichend und freiheitsgewährend erfahren werden kann.

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

Genau diese Neuausbildung rückt in der Fähigkeit 3 („neuen Handlungskompass ausbilden“) explizit in den Fokus. Während Fähigkeit 1 und Fähigkeit 2 Arten der Verflüssigung und damit Beweglichkeit und Erweiterung der eigenen Persönlichkeitsstruktur beschreiben, geht es in der Fähigkeit 3 darum, im Rahmen der neu erworbenen Freiheiten der Persönlichkeitsbildung nun wieder gewünschte oder erstrebte Bedeutungsperspektiven gewissermaßen zu erhärten, um sie zum Teil des neuen, in Raum oder Zeit beständigeren Charakters werden zu lassen. Erneut gilt dabei, dass es sich ausdrücklich nicht um einen von außen induzierten und im Lernenden lediglich unbewusst vollzogenen Subjektivierungsprozess handelt. Vielmehr steht hier eine bewusste Selbstgestaltung an, zu der die Lehrenden die Lernenden lediglich befähigen, ohne aber je deren Inhalt

vorzuschreiben (vgl. zum Spannungsverhältnis von Subjektivierung und Selbstgestaltung Bäuerle, 2022, Abschn. 2.2.4–2.2.5).

Wichtig ist hier, dass es sich bei der Ausprägung der Fähigkeit 3 nicht allein um die Schulung kognitiver Fähigkeiten handelt (‘ich weiß, wer ich sein will’), sondern im umfangreichen Sinne um die Herausbildung des eigenen Habitus (‘ich bin, der:die ich sein möchte’). Nach Norbert Elias bezeichnet der Begriff des Habitus ein vielschichtiges System von gewohnheitsmäßigen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern, das die Ausführung und Gestaltung individueller wie kollektiver Praktiken bestimmt und dabei stets gesellschaftliche Ursprünge hat (vgl. Elias, 1999, Kap. 6, 9, 11). Durchaus im Gegensatz zu Elias und auch Bourdieu gehen wir hier davon aus, dass der individuelle Prozess seiner Aneignung dennoch nicht oder zumindest nicht vollständig sozial überformt sein muss. Es kann – und sollte unserer Meinung nach auch – Bildungsprozesse geben, die Menschen erlauben, sich unterschiedliche gesellschaftliche Habitus (im Plural) anzueignen und sich dafür in unterschiedlichen ‚sozialen Feldern‘ bewegen und soziale Gewohnheiten bis in deren verkörperten Dimensionen erlernen zu können. Und es sollte solche Prozesse geben, in denen radikal Neues entwickelt und erprobt werden kann; ein pädagogischer Freiraum, aus dem in dieser Offenheit auch neue Selbstverhältnisse entstehen können: an „existential space, a concrete space of practical freedom: a space of possible self-transformation“ (Masschelein, 2010, S. 47). Die konstruktive Seite im Sinne einer starken, selbst-bewussten *agency* – der Fähigkeit zur Enaktierung von (individuell) Gewolltem statt nur (sozial) Erinnerungem (vgl. Archer, 2000; Unger, 2007) – ausbilden und ausleben zu können, ist ein wesentliches Ziel des neu sein in unserer Spirale transformativen Lernens, vor allem im Bereich der Fähigkeit 3.

3 Neu denken

Mit der Fähigkeit 4 (‘alte Paradigmen dekonstruieren’) markieren wir in unserer Spirale transformativen Lernens den Übergang in den Bereich *neu denken*. Der Bereich *neu sein* fokussiert die je individuelle Existenz der Lernenden und die Möglichkeiten deren Transformation durch die Individuen selbst. Dabei wurde im vorangegangenen Abschnitt zwar deutlich, wie tief diese Existenz in gesellschaftlichen Normen, Mustern, Frames, Habitus etc. verankert ist, doch stand noch nicht das explizite Wissen darum im Vordergrund. Genau diese Refokussierung steht nun im Bereich neu denken an. Das Denken, so die gewöhnliche Definition des Begriffs, erlaubt es Menschen, sich (weitgehend) unabhängig von konkreten Sinneseindrücken und deren konkreten Wahrnehmung Vorstellungen und Begriffe

zu bilden, Urteile zu treffen, Schlussfolgerungen zu ziehen, Probleme zu lösen und praktische Überlegungen anzustellen. In all diesen Facetten gründet es in kollektiv geteilten Paradigmen (vgl. Kuhn, 1996), Denkstilen (vgl. Fleck, 1980), Stereotypen (vgl. Lippmann, 2021), Schemata (vgl. Neisser, 1976) oder Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack, 2017). Anders gesagt, teilen Menschen „mentale Infrastrukturen“, die ihr Denken kollektiv in bestimmte Richtungen lenken, beschleunigen etc., meist ohne dass darüber ein explizites Wissen herrschte (Welzer, 2011). Eher denkt man gemeinsam *in* diesen Strukturen, kaum aber je *über* sie nach.

Die Fähigkeit 4 nun zielt darauf ab, sich aus dieser Unbewusstheit und Unmündigkeit das eigene (sowie auch fremdes!) Denken betreffend zu befreien. Dabei steht nicht mehr die Frage nach der eigenen Existenz und Persönlichkeit im Zentrum, sondern die Teilhabe an kollektiven Bewusstwerdungsprozessen über vorherrschende, zugleich aber möglicherweise dysfunktional gewordene mentale Infrastrukturen. Zunächst geht es dabei um ein Verständnis der immensen Bedeutung, die diesen Infrastrukturen in unserer heutigen Welt zukommt. Schon in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts hob Walter Lippmann (2021 [1922]) hervor, dass Menschen zunehmend Entscheidungen über Dinge treffen müssten, die sie nie sinnlich-real erfahren und damit auch nie konkret wahrnehmen können. Gerade in einer medial vermittelten Welt wie der unseren, haben wir es oftmals nur noch mit Scheinwelten zu tun (Lippmann spricht von *pseudo-environments*), auf die wir uns in unseren täglichen Entscheidungen und Handlungen beziehen und verlassen müssen: Statistiken über Inflation, Krankenzustände oder Klimaerwärmung etwa ebenso wie Bilder von Leid und Krieg oder auch Modelle zur Vorhersage zukünftiger Ereignisse. Sie alle sind für die allermeisten Menschen keine (konkret erfahrbare) Wirklichkeit, sondern ‚Instrumente der Imagination‘ (Jens Beckert), die das weder konkret greifbare noch direkt sichtbare Gegenwärtige und das prinzipiell noch nicht Vorhandene, weil erst Zukünftige überhaupt erst vorstellbar machen.

Diese Instrumente der Imagination können von Lernenden in ihren Grundstrukturen und damit ihren Möglichkeiten wie Begrenzungen verstanden werden (vgl. Bäuerle, 2020, Abschn. 4). Auf welchen impliziten Überzeugungen, Weltanschauungen und Glaubenssätzen beruhen bestimmte faktische Vorstellungen der Welt und wie entstehen sie ihrerseits? Welche gesellschaftlichen Machtstrukturen verbergen sich dahinter? Wie und auf welche Weise blenden herrschende mentale Infrastrukturen bestimmte soziale, ökonomische oder ökologische Probleme aus und befördern sie so in den Schatten kollektiver Nichtbeachtung?

Die Befähigung zur Klärung solcher Fragen ist gerade in der heutigen Gesellschaft von großer Relevanz. Fake News und Desinformationskampagnen machen

es im Sinne einer friedvollen sozialen Kohäsion erforderlich, dass Menschen lernen dürfen, den Voraussetzungsboden von Argumenten selbst kritisch prüfen zu können. Mehr noch geht es darum zu lernen, gemeinsam mit anderen Verständigungsprozesse auf paradigmatischer Ebene zu erzielen. Wie können sich Menschen in einer hochgradig vernetzten und komplexen Welt, in der Wissen und Verstehen nicht mehr auf das direkt Erfahrbare und Sichtbare (oder mit anderen Sinnen wahrnehmbare) gründen können, auf die ‚richtigen‘ oder ‚adäquaten‘ kognitiven Deutungsrahmen, Weltansichten oder Weltanschauungen zur Lösung von Problemen und grundlegender noch zur Problemdefinition einigen? Zur Bearbeitung solcher Fragen braucht es in den Worten Uwe Schneidewinds ein ‚hermeneutisches Systemwissen‘: „Das Wissen, dass die Realität menschlicher Gesellschaften auch aus der Welt von Wahrnehmungen, Narrativen und Interpretationen besteht. Diese Interpretationen zu verstehen ist ein ebenbürtiges Systemwissen, dem es sich hermeneutisch zu nähern gilt.“² Aus der sozialen Konstituiertheit allen Wissens ist nun wiederum nicht zu schließen, dass es überhaupt kein gültiges Wissen gäbe. Doch muss es in Zeiten einer zunehmenden Vernetzung von pseudo-environments darum gehen, Wissen konsequent auf die erfahrbare und sich dynamisch wandelnde Lebenswelt zurückzubinden (vgl. Bäuerle, 2022, Abschn. 2.1).

Neu denken beginnt in der Erschütterung kollektiver Sinnhorizonte. Aber das Ziel dieses Prozesses – das zeigt sich im Übergang zu Fähigkeit 5 – kann nicht in einer absoluten Dekonstruktion oder gar Zerstörung aller kollektiven Wissensfundamente liegen. Dekonstruktion ist kein Selbstzweck. Denn was wären Gesellschaften ohne das grundlegende Vertrauen in Möglichkeiten sozialer Verständigung? Die Gefahren eines solchen drohenden Verlusts lassen sich zurzeit bereits an vielen Stellen ablesen, so etwa in der Unmöglichkeit, über verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen hinweg Einigung darüber zu erzielen, was die faktischen Gefahren des SARS-Cov-2 und die ebenso faktischen Vorteile und Risiken von Impfungen gegen ihn sein mögen. Keine Gesellschaft, deren Wissensfundamente vollständig erodiert wären, würde mehr zu geteilten Verständnissen ihrer dringlichen Probleme als Voraussetzung für kollektives Handeln kommen können. Insofern muss mit der Fähigkeit 4 eine Auflösung von Sinnhorizonten gerade deswegen erfolgen, um sie immer wieder auf die Höhe der Zeit und ihrer Phänomene bringen zu können.

² Online (letzter Zugriff 30.08.2022): <https://www.schader-stiftung.de/individuelle-auswahl/artikel/was-ist-und-wozu-dient-utopie-der-blick-aus-und-in-verschiedene-zeiten-gegenwart>.

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

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

Reines Wissen über die Zustände der Welt, mag es auch noch so plural konstituiert sein, vermag nicht zum Handeln zu bewegen. Denn Antworten auf die Frage „Was ist?“, lassen keine Antworten auf die tatsächlich handlungsleitenden Fragen „Was ist wünschenswert?“ und „Was ist möglich?“ zu. Letztere verweisen deswegen nochmals auf eine weitere Dimension neuen Denkens, die

in Prozessen transformativen Lernens ebenso dezidiert zu berücksichtigen ist. In der Fähigkeit 6 („Visionen und Strategien schaffen“) vereinen wir vor allem das Können, „Zielwissen“ und „Transformationswissen“ hervorzubringen (vgl. Schneidewind, 2017, S. 148).

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

Wie Joseph & Mikel (vgl. 2014, S. 326 f.) betonen, liegt in solchen, dezidiert ethisch aufgeladenen Formen der Imagination auch die Befähigung, tatsächlich am Horizont einer imaginierten Zukunft tätig zu werden, statt eine problematische Gegenwart in Ohnmacht und/oder Sarkasmus immer weiter zu reproduzieren.

4 Neu handeln

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

Zunächst möchten wir betonen, wie dieser Bereich aus dem Gros einschlägiger und wirkmächtiger Lerntheorien für gewöhnlich ausgeblendet wird. Legt man etwa in Bildungsangelegenheiten das Menschenbild des *homo oeconomicus* zugrunde, so scheinen Lernende nur kognitiv zwischen verschiedenen Alternativen wählen zu können. Sie können also etwa kalkulieren, was zu ihrem je individuellen Vorteil reichen könnte. Doch lässt sich dabei keinerlei Unterschied zwischen einer im Denken getroffenen Entscheidung

einerseits und ihrer tatsächlichen Realisierung andererseits machen. Vielmehr wirkt es so, als erübrige sich mit der kognitiv getroffenen Wahl das eigentliche Handeln in der Lebenswirklichkeit. Letzteres wird entweder vollständig ignoriert, oder es scheint, als stimme es mit rein abstrakten Überlegungen restlos überein. Solche Lerntheorien haben strenggenommen noch nicht einmal ein Verwirklichungsproblem, weil sie von vornherein keines konzipieren. Selbst in bestehenden transformativen Ansätzen (etwa in der kritischen Tradition von Mezirow) stehen schwerpunktmäßig individuelle und kollektive Bewusstwerdungsprozesse im Rahmen der Bildung im Vordergrund. Wie in den letzten Abschnitten deutlich wurde, leugnen auch wir deren Bedeutung keineswegs; doch reichen sie unseres Erachtens nicht aus, um die in unserer Gesellschaft zunehmend aufscheinende Kluft zwischen Denken und Handeln tatsächlich überbrücken zu können. Problematisch erscheinen uns weiterhin solche Lernansätze, in denen Praxis *nach* dem Denken, also instrumentell, bzw. intentional einfach nur noch ‚ausgeführt‘ wird. Diese Praxisformen mögen situationsbezogen effektiv (gewesen) sein, in zunehmend dynamischen und unplanbaren Kontexten braucht es aber eine neue Integration von Denken und Handeln (vgl. Gidley, 2016). Wie aber kann dieser Brückenschlag gelingen?

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

Richtig ist, dass mit diesem Ausgangspunkt eine enorme Erschütterung sowohl vieler Managementpraktiken als auch gängiger Wissenschaftsverständnisse einhergeht. Denn die vermeintliche Sicherheit, wie sie mit der Position eines „Blicks von Nirgendwo“ (Nagel, 1992) einhergeht, geht in einer solchen Praxis verloren. Vielmehr sind Menschen in der direkten Erfahrung unmittelbar am Handlungsgeschehen beteiligt: Sie agieren als Gestaltende und Gestaltete zugleich, und das Geschehen verändert sich im Prozess ebenso wie sie selbst. In der Fähigkeit 7 („Interagieren in einer komplexen Welt“) gilt es, diesen Prozess und die mit ihm einhergehenden Erschütterungen zunächst zuallererst aushalten zu lernen. Anstatt stets weiter am Rande des Spielfeldes rein beobachtend zu verharren oder ihm womöglich gar von außen her den eigenen Willen aufzuzwingen, geht es darum, die eigenen Ziele und Visionen tätig in die Welt hineinzutragen und sich dafür unmittelbar in dynamische Wechselverhältnisse mit anderen

Menschen sowie der Natur einzulassen. In einer solchen prozesshaften Gestaltung positionieren sich handelnde Menschen nicht mehr instrumentell, sondern interrelational zu ihrer Umwelt. Sie lassen sich auf ein dynamisches Interaktionsgeschehen ein, in der Subjekte und Objekte im ständigen Fluss sind und sich aus diesem Fluss heraus immer wieder neu formieren (vgl. dazu etwa die Beispiele von Follet in Weick, 1995, S. 32).

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

Die Einlassung auf ein komplexes, unvermitteltes Interaktionsgeschehen mit dem sozial-ökologischen Erfahrungsraum impliziert nun ausdrücklich nicht, die Spirale transformativen Lernens zu unterbrechen und alle Verbindungen zur Fähigkeit 6 und damit zu eigenen oder geteilten Zielen und Visionen abzuschneiden. Doch stehen letztere nun in besonderer Weise auf dem Prüfstand und werden mit der Fähigkeit 8 („Transitionswege ausprobieren“) durch eine bestimmte Handlungsform komplettiert, die tatsächliche Handlungsfähigkeit in fragilen Zeiten sicherstellt. Eine planungsbasierte Transformation, konzipiert am Reißbrett und entsprechend ausgeführt, ist spätestens in komplexen oder gar chaotischen Situationen, in denen im Vorhinein eben gerade noch nicht feststeht, was die beste Lösung sein könnte, nicht mehr möglich. Angesichts so immenser Probleme wie neuer Pandemien oder unberechenbarer Wetterphänomene im Zuge der Klimakrise steht oftmals im Vorhinein noch nicht einmal fest, worin genau diese Probleme bestehen oder zumindest was von ihnen als erstes behandelt werden sollte. Der Komplexitätsforscher Dave Snowden macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es in solchen Kontexten auf

die Fähigkeit ankommt, nicht darauf zu warten, bis es zu spät ist, sondern vorausschauend mögliche Problemkonstellationen in konkreten Handlungssituationen zu imaginieren und sodann unterschiedliche Lösungsansätze auszuprobieren (vgl. Snowden, 2005; Snowden & Rancati, 2021). Es gehe darum, erst auszuprobieren (*probe*), dann wahrzunehmen (*sense*) und sodann auf die Situation zu antworten (*respond*), ohne dass hierbei je stereotype Wahrnehmungsmuster oder abstrakte Analysen eine große Rolle spielten. In ganz ähnlicher Weise stellt Roberto Unger im Rahmen seiner Transformationstheorie die ‚experimentelle Kooperation‘ von Menschen ins Zentrum, die in eine imaginierte Richtung hin orientiert sind (vgl. Unger, 2007, S. 203, 2014, S. 309).

Nicht um die Erreichung konkret messbarer Ziele geht es hier, sondern darum, neue Räume der Interaktion zwischen Menschen sowie zwischen Menschen und Natur zu schaffen, die in eine bestimmte Richtung weisen. Wie sich ein solch experimentelles von einem instrumentellen Transformationsgeschehen unterscheidet, sei an einem prominenten Beispiel veranschaulicht. Die Gestaltung der Welt im Sinne der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen (*sustainable development goals*, SDGs) auf Grundlage der Fähigkeit 7 anzugehen, würde bedeuten, sich nicht an abstrakten Plänen und entsprechenden Indikatoren zu orientieren. Gleich ob es um weniger Hunger, mehr soziale Gerechtigkeit oder den Zugang zu sauberem Wasser geht: stets steht im Rahmen der Fähigkeit 8 im Vordergrund, sich auf einen konkreten Handlungskontext so einlassen zu lernen, dass direkte und offene Interaktionen mit den Betroffenen möglich werden, bei denen die Sorge um den anderen und die gemeinsame Problemdefinition und -lösung im Vordergrund stehen.

Damit ist erneut (vgl. die Fähigkeiten 2 und 5) das Lernen von Fähigkeiten gefragt, die den Horizont weiten und öffnen. Doch geht es hierbei nun um Fähigkeiten, die weder durch Lehrbücher noch im Seminarraum, sondern nur im aktiven und tätigen Ausprobieren in Kooperation mit anderen Menschen sowie in Interrelationen mit der Natur erworben werden können: Welchen Ausschnitt aus einer komplexen Handlungssituation, in die man sich aktiv begibt, hebt man gemeinsam zunächst als überhaupt beachtenswert hervor? Wie gruppiert man um diesen herum weitere Aspekte der Situation und wie entwickelt man daraus zusammen nicht im Abstrakten, sondern im konkreten und zugleich diversen Tun alternative Lösungen? Innerhalb von Lernkontexten ist hierbei von Bedeutung, dass die Lehrenden in all diesen Schritten keine Richtungen vorgeben, sondern als ihre Aufgabe ansehen sollten, Lernkontexte im Sinne von ‚safe enough spaces‘ (Roth, 2019) zu gestalten: weit genug, damit Lernenden inmitten tatsächlicher Welterfahrungen tatsächlich auf Augenhöhe mit Handlungsakteur:innen Lösungen entwickeln können und abgesichert genug, dass sie an den Aufgaben

und Anforderungen nicht zerbrechen müssen. In diesem Sinne werden sie zu Begleiter:innen der Lernenden. Eine solch experimentelle Herangehensweise findet sich prominent in erfahrungsbasierten Lernansätzen eingelöst, das etwa als *Action Learning* oder als problemorientiertes Lernen ausgestaltet sein kann und stets die unmittelbare, praktische Auseinandersetzung innerhalb bestimmter Problemfelder in den Mittelpunkt stellt.

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

Selbstverständlich ruft der Begriff des ‚Guten‘ unmittelbar Fragen auf. Muss es nicht offensichtlich Kriterien dafür geben, nach denen Handlungen als ‚gut‘ zu beurteilen sind? Was soll der geltende Standard dafür sein und woher ist er zu nehmen? Bereits etwa bei Immanuel Kant ist die Frage „Was soll ich tun?“ zumindest implizit an das Vorhandensein von Normen gebunden, die das Sollen vorschreiben und sich zu abstrakten Moralvorstellungen abstrahieren lassen. Damit scheint am Ende die konkrete Handlungssituation eben doch noch an von außen vorgegebenen, allgemeinen Zielen ausgerichtet werden zu können – zunächst ganz gleich ob es sich dabei um allgemeine Aspekte der Moral oder konkretere Werte wie „Ehrlichkeit“, „Transparenz“ oder „Verlässlichkeit“ handeln soll. Damit scheint dann auch wieder ein vom eigentlichen Geschehen distanzierender Modus der Reflexion einherzugehen, und es wirkt so, als könne oder müsse (!) das Denken in abstrakten Zielen am Ende doch die Herrschaft über jede Form gelebter Praxis gewinnen. Doch muss unsere Spirale transformativen Lernens tatsächlich auf diese Weise in übergeordneten Zielen enden, die lediglich intellektuell fassbar sind?

Wir argumentieren nun, dass im Bereich *neu handeln* eine andere Form des Verantwortungsverständnisses helfen kann. Gerade im interkulturellen Dialog mit ostasiatischen philosophischen Traditionen wird seit langem darüber diskutiert,

dass abstrakte Handlungsprinzipien nicht nur schwer aufzustellen und durchzusetzen sind, sondern gar an sich ein Problem darstellen können, weil sie jede Form lebendigen Gemeinsinns, Empathie und tatsächliche Verantwortungsübernahme für konkrete situative Belange zu unterdrücken vermögen (Graupe, 2005, Abschn. 4.6.1; vgl. Hall & Ames, 1998, S. 284). Die ostasiatische Antwort liegt in einem anderen Menschenbild begründet: Nicht Individualität, Trennung und Opposition werden hier als (ontologische) Grundeigenschaften des Menschen betrachtet. Vielmehr entsteht Identität aus den Beziehungen, die Menschen mit anderen Menschen haben, und die Sorge gilt dabei als eine universelle Grunderfahrung, aus der alles ethisches Handeln erwachsen kann (vgl. Carter, 2001, S. 32).

Auf unsere Spirale transformativen Lernens bezogen meint dies: Wo immer Menschen die Gelegenheit gegeben wird, die Fähigkeiten 1 bis 8 ausbilden zu dürfen, handeln sie nicht mehr so, als seien sie einander Wölfe, wie Thomas Hobbes meinte. Sobald die Lernenden im Bereich *neu handeln* von Grund auf sorgende Interrelationen erfahren und ihre Gestaltung gemeinsam mit anderen ausprobieren dürfen (Fähigkeiten 7 und 8), werden sie sich in fürsorgenden Beziehungen wiederfinden (Flinders, 2001; vgl. Noddings, 2013, S. xiii). Die daraus gewonnenen Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten müssen deswegen im Bereich der Fähigkeit 9 nicht gleich wieder an moralischen Maßstäben gemessen werden, die im Grunde nur zur Bändigung rein intellektualistischer Egoisten konstruiert sind. Vielmehr kann sich hier das Verhältnis von situativer Handlungsfähigkeit und der Herausbildung moralischen Verständnisses geradezu umzukehren. Denn, so beschreibt es die Care-Ethikerin Nel Noddings, vermögen interrelational und empathisch gebildete Menschen aus ihren direkten Erfahrungen der Sorge (*caring-for*) durchaus allgemeinere Prinzipien der Fürsorge (*care-about*) zu gewinnen. Intendiert ist dabei allerdings nicht, zu abstrakten, intellektualistischen Auffassungen von Moral zu kommen. Eher geht es um Fähigkeit, allgemeinere Handlungsbedingungen so gestalten zu lernen, dass sie in Zukunft einem selbst und anderen Menschen wiederum die Erfahrung unmittelbarer Sorge ermöglichen werden (Noddings, 2002, S. 23–24).

Richtig ist, dass das Lernen auf diese Weise niemals zu einem Ende, zu einer Art Kulminationspunkt kommen kann. Es stellt keine Leiter dar, sondern eine spiralförmige Bewegung: Die Herausbildung der Fähigkeit 9 endet nicht in einem Himmel ethischer Prinzipien, in den sich Menschen von der Komplexität und Ungewissheit ihrer Erfahrungswelten jemals endgültig verabschieden könnten. Stattdessen wird die Frage nach der eigenen Verantwortung in konkreten Handlungssituationen und dem Wunsch, daraus Rahmenbedingungen für sorgendes Handeln auch in der Zukunft schaffen zu können, erneut zu Erschütterungen

führen, die Menschen sich selbst infrage stellen und damit erneut in den Bereich neu sein der Spirale transformativen Lernens eintreten lassen. Dabei handelt es sich unserer Meinung nach nicht um einen geschlossenen Zirkel, sondern um eine sich zwar beständig wiederholende, zu-gleich aber öffnende Bewegung „of transformational growth“ (Carter, 2001, S. 192).

5 Ausblick

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir eine Theorie transformativen Lernens entwickelt, die Aspekte der Persönlichkeitsbildung, der Wissens-transformation und der Herausbildung einer umfassenden Handlungsfähigkeit in dynamischen und komplexen Zeiten umfasst und miteinander verbindet. Dabei fokussierten wir zunächst wesentlich die theoretischen und bildungs-philosophischen Fundierungen einer solchen Lerntheorie. Offengelassen haben wir hingegen weitgehend, a) wie unsere Spirale transformativen Lernens sich pädagogisch-didaktisch konkretisieren und b) in spezifischen Bildungszusammenhängen etablieren und für notwendige Reformen fruchtbar machen lässt. Beide Desiderate werden künftige Forschungsarbeiten erschließen und schließen müssen. Hier bieten sich zahlreiche Brückenköpfe zu organisations-pädagogischen Diskursen und Erfahrungen an, die sich im Sinne einer kontextsensiblen Adaption unserer Lerntheorie fruchtbar machen ließen. Zugleich sei abschließend bereits auf zweierlei verwiesen: Erstens ruht die Entwicklung unserer Spirale transformativen Lernens nicht auf rein theoretischen, sondern umgekehrt auf unseren konkret-praktischen, also organisationalen, Erfahrungen der universitären Bildung und hier insbesondere der Entwicklung, Akkreditierung, Durchführung und Evaluierung vollständiger Bachelor- und Masterprogramme an der Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung. Kurz gesagt, verbinden sich hier bereits seit Jahren im Bereich der ökonomischen Bildung Module der Persönlichkeitsbildung (neu sein) mit Modulen der Befähigung zu kritischem, pluralem und visionsorientiertem System-, Ziel- und Transformationswissen (neu denken) sowie mit Module praktisch-reflexiven Engagements (neu handeln). Zweitens sind wir bereits dabei, die Spirale transformativen Lernens auch konzeptionell speziell für die ökonomische Bildung fruchtbar zu machen und hierbei insbesondere aufzuzeigen, welche fundamentalen Paradigmenwechsel hier im Bereich aller neun Fähigkeiten notwendig zu vollziehen sind. In einem in Kürze erscheinenden Artikel entwickeln wir, aufbauend auf der hier grundgelegten Lerntheorie, einen *Transformative Economic Capabilities* (TEC) Approach, bestehend aus neun Fähigkeiten, die

change agents benötigen (werden), um die Herausforderung zunehmend instabiler Handlungskontexte im Bereich der Wirtschaft effektiv begegnen zu können.

Literatur

- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- Bäuerle, L. (2020). Reproduction, deconstruction, imagination. On three possible modi operandi of economic education. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 19(3), 21–36. <https://doi.org/10.4119/JSSE-3378>.
- Bäuerle, L. (2022). *Ökonomie – Praxis – Subjektivierung. Eine praxeologische Institutionenforschung am Beispiel ökonomischer Hochschulbildung*. Transcript.
- Beckert, J. (2018). *Imaginierte Zukunft: Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus*. Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Budrich.
- Brunner, C. (2020). *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Transcript.
- Carter, R. E. (2001). *Encounter with enlightenment: A study of Japanese ethics*. State University of New York Press.
- Elias, N. (1999). *Die Gesellschaft der Individuen* (M. Schröter, Hrsg.) (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Suhrkamp.
- Flinders, D. J. (2001). Nel Noddings. In J. A. Palmer-Cooper, D. E. Cooper, & L. Bresler (Hrsg.), *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present day* (S. 210–214). Routledge.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gitlery, J. M. (2016). *Postformal education: A philosophy for complex futures*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29069-0>.
- Graupe, S. (2005). *Der Ort ökonomischen Denkens: Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie*. Ontos.
- Graupe, S. (2020). Change is always a last resort change in habits of thought. For a new biodiversity of cognition in the face of today's crisis, 11(3), 243–254. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15238.19520>.
- Hall, D. L., & Ames, R. T. (1998). *Thinking from the Han: Self, truth, and transcendence in Chinese and Western culture*. State University of New York Press.
- Hebinck, A., Diercks, G., von Wirth, T., Beers, P. J., Barsties, L., Buchel, S., et al. (2022). An actionable understanding of societal transitions: The X-curve framework. *Sustainability Science*, 17(3), 1009–1021. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01084-w>.
- Hershock, P. D. (2008). Relating freely. In R. T. Ames & P. D. Hershock (Hrsg.), *Educations and their purposes: A conversation among cultures* (S. 21–40). Gehalten auf der East-West Philosophers' Conference, University of Hawai'i Press and East-West Philosophers Conference.
- Joseph, P. B., & Mikel, E. (2014). Transformative moral education: Challenging an ecology of violence. *Journal of Peace Education*, 11(3), 317–333. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.954363>.

- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3. Aufl.). University of Chicago Press.
- Lippmann, W. (2021). *Die öffentliche Meinung: Wie sie entsteht und manipuliert wird* (W. Ötsch & S. Graupe, Hrsg.) (Neuausgabe.). Westend.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien.
- Masschelein, J. (2010). E-ducating the gaze: The idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, 5(1), 43–53. <https://doi.org/10.1080/17449641003590621>.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Miller, R. (2018a). Sensing and making-sense of futures literacy: Towards a Futures Literacy Framework (FLF). In *Transforming the future: Anticipation in the 21st century* (S. 15–50). Routledge. Zugegriffen: 18. Juni 2021.
- Miller, R. (2018b). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. Routledge. Zugegriffen: 18. Juni 2021.
- Nagel, T. (1992). *Der Blick von nirgendwo*. Suhrkamp.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. Freeman.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2. Aufl.). University of California Press.
- Nohl, A.-M. (2015). Typical phases of transformative learning: A practice-based model. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 35–49. <https://doi.org/10.1177/0741713614558582>.
- Roth, M. S. (2019). *Safe enough spaces: A pragmatist's approach to inclusion, free speech, and political correctness on college campuses*. Yale University Press.
- Schneidewind, U. (2017). Utopische Wissenschaft. In Forschungsgruppe Unternehmen und Gesellschaftliche Organisation (FUGO) (Hrsg.), *Unternehmen der Gesellschaft: Interdisziplinäre Beiträge zu einer kritischen Theorie des Unternehmens* (S. 147–159). Metropolis.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin Books Limited. Zugegriffen: 20. Jan. 2022.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.
- Snowden, D. (2005). *Stories from the frontier. E:CO*, 7(3–4), 155–165.
- Snowden, D., & Rancati, A. (2021). *Managing complexity (and chaos) in times of crisis: A field guide for decision makers inspired by the Cynefin framework*. (European Commission & Joint Research Centre, Hrsg.). Publications of the European Union. https://op.europa.eu/publication/manifestation_identifizier/PUB_KJNA30569ENN. Zugegriffen: 14. Juni 2021
- Unger, R. M. (2007). *The self awakened: Pragmatism unbound*. Harvard University Press.

Unger, R. M. (2014). *The religion of the future*. Harvard University Press.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.

Welzer, H. (2011). *Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam*. Heinrich-Böll-Stiftung.

Prof. Dr. Silja Graupe, Inhaberin der Professur für Ökonomie und Philosophie und Präsidentin der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung in Koblenz

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Wissenschaftstheorie und -philosophie der Ökonomie, Kritik und Erneuerung der ökonomischen Bildung, interdisziplinäre und transformative Ökonomie, interkulturelle Philosophie

Dr. Lukas Bäuerle, Postdoctoral Researcher an der Universität Hamburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Praxeologische Grundlegung der Ökonomik, alte und neue ökonomische Bildung sowie die Rolle der Wirtschaftswissenschaften in gesellschaftlichen Transformationsprozessen