

Theresa Röschmann¹

Transformatives Lernen als Rahmen für die Umdeutung des Impostor-Phänomens

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert eine konzeptionelle Kurzintervention auf Basis des *Transformativen Lernens* (TL) und veranschaulicht deren Anwendung im Hochschulkontext anhand der Umdeutung des Impostor-Phänomens. Die TL-Phasen werden auf Basis sozialer Anerkennung für Lehrende und Lernende anhand eines Interventionsleitfadens ausgearbeitet. Es wird vorgeschlagen, wie belastende Bezugsrahmen verändert werden, so dass alternative Selbst- und Weltbilder entstehen. Aus dem Interventionsleitfaden werden TL-bezogene Lehrkompetenzen theoretisch abgeleitet und hinsichtlich ihrer Relevanz diskutiert.

Schlüsselwörter

Transformatives Lernen, Kurzintervention, Impostor-Phänomen, Soziale Anerkennung

¹ Corresponding Author; Unabhängige Forscherin; info@theresa-roeschmann.com; ORCID 0000-0002-8628-1936

Transformative Learning as a Framework for Reinterpret the Impostor Phenomenon

Abstract

The paper outlines a conceptual short intervention grounded in *transformative learning* (TL) and illustrates its application in higher education through the reinterpretation of the impostor phenomenon. The TL phases are elaborated on the basis of social recognition for educators and learners using an intervention guide. The paper proposes how burdensome frames of reference can be transformed so that alternative self- and worldviews may emerge. From the intervention guide, TL-related teaching competencies are derived theoretically and their relevance is discussed.

Keywords

transformative learning, brief intervention, social recognition, impostor phenomenon

1 Einleitung

Transformatives Lernen (TL) befähigt Lernende, selbstorganisiert zu agieren und sich an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen aktiv zu beteiligen (Singer-Brodowski, 2016). Dies schließt auch kritische Kulturmusterreflexion sowie die Entwicklung alternativer Transformationsstrategien ein (O’Sullivan, 2002). Im Hochschulkontext wird TL häufig mittel- und langfristig, etwa in Service-Learning-Projekten (Bormann et al., 2022) genutzt und knüpft dabei u. a. an die Umdeutung belastender (Mezirow, 1991) Bezugsrahmen an. Ein Beispiel für einen solchen Bezugsrahmen ist, dass Personen trotz objektiver Leistungsbelege ihre eigenen Fähigkeiten und Erfolge nicht internalisieren können und daher befürchten, von ihrem Umfeld als betrügerische Person entlarvt zu werden (Clanes & Imes, 1978). Diese Wahrnehmungsverzerrung wird als *Impostor-Phänomen* (IP; Clanes & Imes, 1978) bezeichnet, welches sich im Hochschulkontext rapide ausbreitet (Rosencruggs & Schram, 2024) und Studierende fach- und studienstufenübergreifend betrifft (Bravata et al., 2020; Jöstl et al., 2012). Mit dem IP können erhebliche psychische Belastungen sowie Beeinträchtigungen der langfristigen Ausbildungs- und Karrierepläne verbunden sein (Ménard & Chittle, 2023), wodurch Hochschulen riskieren, leistungsstarke Studierende zu verlieren (Parkman, 2016). Die Verbreitung des IP im Hochschulkontext führt Stone (2022) auf das Fehlen *Sozialer Anerkennung* (SA; Honneth, 1992) zurück. Fleming (2016) versteht die SA als das Fundament des TL und zugleich als dessen entscheidendes Bindeglied. Zudem kritisiert Newman (2010), dass TL bislang nur selten in alltagsnahen Formaten Anwendung findet. Im Folgenden wird ein Entwicklungsbeitrag präsentiert, der TL als Kurzintervention konzeptionell rahmt und am Beispiel des IP den Umdeutungsprozess belastender Bezugsrahmen theoretisch skizziert. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die SA als verbindendes Element zwischen IP und TL in ein alltagsnahes Setting im Hochschulkontext einbezogen werden kann. Der Beitrag ist damit für Personen aus der Lehre sowie der Hochschuldidaktik und -entwicklung anschlussfähig.

2 Umdeutung belastender Bezugsrahmen

2.1 Transformatives Lernen als Veränderungshebel

TL strebt die Veränderung von langfristig verinnerlichten und potenziell hinderlichen Bezugsrahmen an (Mezirow, 1997) und umfasst individuell kognitive, sozio-kulturelle (Taylor, 2009) sowie emotionale und kollektive (Cranton & Taylor, 2013) Dimensionen. Bezugsrahmen wirken meist implizit als Bündel habitualisierter Erwartungen, die die Deutung und Bewertung von Erfahrung strukturieren. Im Prozess des TL, der als Abfolge von zehn Phasen beschrieben wird, können solche Bezugsrahmen kritisch geprüft und neu gerahmt werden (Mezirow, 1991). Das Durchlaufen des Prozesses ermöglicht einen veränderten Seinszustand, der mit einer neuen Welt-sicht einhergeht (Mezirow, 2012). Zu Beginn steht ein desorientierendes Dilemma, das die bislang selbstverständlichen Annahmen durch Irritation sichtbar macht. Diese werden als sozial konstruierte Erfahrung gedeutet, die durch Perspektivwechsel, Reflexion und Dialog dekonstruiert werden können (Taylor, 2009). Darauf aufbauend werden neue Bezugsrahmen entwickelt und erprobt (Mezirow, 1991).

2.2 Impostor-Phänomen als Wahrnehmungsverzerrung

Das IP beschreibt den Irrglauben leistungsfähiger Personen, die ihre Erfolge auf Glück oder äußere Umstände attribuieren, während sie zugleich eigene Fähigkeiten abwerten (Clanes & Imes, 1978). Daraus resultiert die Angst, vom Umfeld als betrügerische Person entlarvt zu werden, was häufig u. a. in Selbstkritik und Vermeidung von Sichtbarkeit mündet (Tewik et al., 2024). Die IP-Forschung wird zunehmend dafür kritisiert, das Phänomen über Jahre hinweg vorwiegend individualpsychologisch gerahmt (Feenstra et al., 2020), die Verantwortung für seine Überwindung dem Individuum zugeschrieben (Breeze, 2018) und soziale Interaktionen weitgehend ausgeblendet zu haben. Ein gleichwertiges Miteinander kann daher einen zentralen sozialen Einflussfaktor darstellen (Feenstra et al., 2020), der im Hochschulkontext über die SA artikuliert werden kann (Stone, 2022).

2.3 Potenzial validierende soziale Anerkennung

Honneths (1992) Theorie der SA bindet gerechte soziale Beziehungen an drei Modi. *Liebe* umfasst emphatische Zuwendung, die es Individuen ermöglicht, sich ihrer Einzigartigkeit bewusst zu werden. *Recht* bezieht sich auf wechselseitige Gleichbehandlung und Respekt. *Solidarität* umschreibt die gegenseitige soziale Wertschätzung individueller Potenziale und deren Einbettung in gesellschaftliche Relevanz. Wird SA vorenthalten, entsteht Missachtung, die sich u. a. in Respektlosigkeit, Ungerechtigkeit oder Herabwürdigung artikuliert (Honneth, 1992). Darüber hinaus bilden die Anerkennungsformen eine zentrale Grundlage demokratischer Teilhabe (Honneth, 1992, 2014).

2.4 Umdeutung des Impostor-Phänomens durch Transformatives Lernen und Soziale Anerkennung

Das IP kann die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Erfolge nachhaltig verzerren (Clanes & Imes, 1978) und damit den bewussten Zugriff darauf erschweren. TL kann helfen, diese festgefahrenen Bezugsrahmen zu lösen und durch deren Transformation neue Sichtweisen (Mezirow, 1991) auf Erfolge und Fähigkeiten IP-Betroffener zu ermöglichen. SA kann bei Studierenden (Stone, 2022) die Sichtbarmachung und die Internalisierung von Potenzialen im Rahmen des TL unterstützen und dazu beitragen, neue Bezugsrahmen in Form eines neuen Erfolgs- und Fähigkeitskonzepts zu integrieren. Sie liefert somit im TL-Prozess eine Basis, die durch das TL-Rahmenmodell ergänzt wird (Fleming, 2016).

Darauf basierend ergeben sich zwei Forschungsfragen:

- F1) *Wie kann TL am Anwendungsbeispiel IP im Rahmen einer Kurzintervention konkret skizziert werden?*
- F2) *Welche TL-Kompetenzen können aus der Kurzintervention für Lehrende theoretisch-konzeptionell abgeleitet werden?*

3 Entwicklung der Kurzintervention

3.1 Hintergründe

Die Intervention wurde iterativ entwickelt und über Jahre hinweg in universitären Kontexten als Kompetenzdarlegung im *Vorstellungsgespräch* (VG) entlang der zehn TL-Phasen (Mezirow, 1991) praktisch angewendet. Bei der Durchführung in einem Studienmodul mit psychologischem Fachbezug zeigte sich unerwartet anhand schriftlicher Studierendenfeedbacks, dass sich das Format auch zur Bearbeitung des IP eignet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass *Teilnehmende* (TN) im TL üblicherweise vollständigen Zugang zu allen relevanten Informationen (Cranton & Taylor, 2013) erhalten. Um einer möglichen Identifizierung mit der IP-Symptomatik vorzubeugen, wird bewusst auf die Benennung des IP verzichtet, ohne die Transparenz des Vorgehens zu reduzieren.

3.2 Ziele der Intervention

Die Intervention zielt auf die Transformation impostorbezogener Deutungsmuster und verankert diese in der Kompetenzdarlegung im VG, wobei die sprachliche Artikulation der TN-Kompetenzen zentral ist. Vor diesem Hintergrund gliedert sich die Intervention in drei Teilziele.

Teilziel 1: Vergleiche verstehen. IP-Betroffene vergleichen sich mit anderen, die vermeintlich kompetenter sind (Feenstra et al., 2025). Daher werden die TN zunächst für Vergleichsprozesse sensibilisiert.

Teilziel 2: Potenzialzugang erlangen. IP-Betroffenen fällt es schwer, Fähigkeiten und Erfolge zu internalisieren (Clanes & Imes, 1978), wodurch die Entfaltung des eigenen Potenzials erschwert wird (Hutchins & Rainbolt, 2017). Daher werden die TN durch einen mehrstufigen Prozess geführt, der den Zugang zum eigenen Potenzial öffnet, welches Erfolge, Fähigkeiten und Kompetenzen umschließt.

Teilziel 3: Potenzial durch SA internalisieren. Die TN werden dazu angeregt, ihre individuellen Kompetenzen zu artikulieren, wechselseitig SA (Honneth, 1992) zu geben und das dadurch validierte Potenzial als neuen Bezugsrahmen zu internalisieren.

3.3 Skizzierung des Leitfadens

Im Folgenden wird die Skizze des *Interventionsleitfadens* (F1) vorgestellt. Dieser beschreibt den konkreten Ablauf der dreistündigen Intervention (s. Tab. 1), basiert auf den zehn Phasen des TL (Mezirow, 1991) und wurde für acht bis max. 12 TN konzipiert. SA wird in allen TL-Phasen eingesetzt. Zudem werden pro Phase Zeitangaben in Minuten, die Aufgaben der Lehrperson nebst Handlungsempfehlungen, die Aufgaben der TN und die intendierten Zwischenergebnisse der TN erläutert, letztere als Orientierungsrahmen für die Lehrperson. Ergänzend werden in den Handlungsempfehlungen Momente, die hohe Achtsamkeit der Lehrperson erfordern, als *Kritischer Moment* (KM) gekennzeichnet. Die Intervention kann virtuell (z. B. via Zoom) und in Präsenz umgesetzt werden, erfordert jedoch einen medien- und formatspezifischen Transfer (z. B. Flipchart vs. Folien; Wortmeldungen vs. Notizen im Chat; von TN zu TN gehen vs. Besuche in Breakout-Räumen).

Tab. 1: Interventionsleitfaden (3 Teilziele)

Phase TL	Min.	Aufgabe der Lehrperson <i>Handlungsempfehlung</i>	Aufgabe der TN	Zwischenergebnis der TN
Teilziel 1: Vergleiche verstehen				
1. Desorientierendes Dilemma	10	TN begrüßen; Zitat vorstellen: „Das Übel beginnt mit dem Vergleichen und endet im Gleichmachen.“ (Lisz Hirn, o. J.) Zitat langsam vorlesen; bewusste Pause einlegen <i>Irritation durch eine alternative Perspektive eröffnen und gezielt zulassen (KM)</i>	Gedanken zum Zitat reflektieren ggf. teilen	Irritation der Vergleichsdynamik
2. Selbstreflexion	10	Frage stellen (z. B. „Wo haben Sie sich gleich gemacht?“); TN einladen, Erfahrungen zu teilen <i>Offen nachfragen; alle Beiträge gleich wertschätzen; Gefühle der TN zulassen; nicht deuten (KM)</i>	Reflektieren ggf. benennen, wo sie sich gleich gemacht haben	Aktivierung der Vergleichsprüfung
3. Kritisches Hinterfragen	10	Zitat vorstellen: „Denken Sie immer daran: Wenn Menschen Fähigkeiten haben, die Sie nicht haben, warum sollten Sie keine	Situationen benennen in denen andere als „besser“ wahrgenommen wurden;	Erkennen: Vergleiche blockieren Sicht

Fähigkeiten haben, die andere nicht haben?“ (Reus, o. J.); eigene Erfahrung teilen, z. B.: „Ich bewundere immer Menschen, die Klavier spielen können. Ich spiele jedoch kein Instrument und kann mich daher streng genommen nicht mit ihnen vergleichen. Kennt das noch jemand?“; Gruppendiskussion moderieren	markieren, wodurch die eigenen Fähigkeiten übersehen wurden	auf eigene Fähigkeiten (Z1 angestoßen)
<i>Durch Fragen die in den Beiträgen der TN sichtbaren Vergleichsmaßstäbe herausarbeiten; TN für wiederkehrende Muster sensibilisieren, ohne zu bewerten (KM)</i>		

Phase TL	Min.	Aufgabe der Lehrperson <i>Handlungsempfehlung</i>	Aufgabe der TN	Zwischenergebnis der TN
Teilziel 2: Potenzialzugang erlangen				
4. Erkennen geteilter Erfahrungen	15	Frage stellen: „Warum sollten Sie keine Fähigkeiten haben, die andere nicht haben?“; offenen Austausch anleiten, Diskussion moderieren <i>Gemeinsamkeiten herausstellen; Beiträge gleichwertig behandeln; Teilhabe sichern (KM)</i>	Gemeinsame Muster in Gedanken/Gefühlen/Erfahrungen erkennen/benennen; Beispiele eigener Fähigkeiten ggf. teilen	Erkennen, dass sie nicht alleine mit Erkenntnis sind, auch besondere individuelle Fähigkeiten zu besitzen
5. Erkundung von neuem Wissen	10	Studie vorstellen: Viele Studierende können ihre Kompetenzen im VG nur unzureichend artikulieren (Gray, 2024). Kurzinput zur Bedeutung von Kompetenzdarlegung im VG; Nachfrage zu Lernorten der Kompetenzdarlegung <i>Fehlende Kompetenzdarlegung als Lern- und Sozialisations-thema rahmen; Fragen so stellen, dass neue Handlungsoptionen sichtbar werden</i>	Reflektieren, ob/wo Kompetenzdarlegung gelernt wurde und wie sicher sie sich darin fühlen; ggf. im Plenum teilen	Erkennen Wichtigkeit der Kompetenzdarlegung im VG

6. Planung neuer Handlungen	10	STAR-Methode (Development Dimensions International, o. J.) erläutern und Schreibauftrag erteilen: konkrete (S)ituation und Aufgabe/(T)ask finden, in der eine Kompetenz eingesetzt wurde (z. B. Event organisiert, Urlaub geplant) oder ein Problem gelöst (z. B. Support bei Liebeskummer); (A)ktion: „Was haben sie konkret getan?“; (R)esultat: „Was wurde erreicht?“; Übungscharakter betonen, um Druck abzubauen; 30 Min. Einzelarbeit anleiten; Fragen klären; 2 Min. Präsentationszeit für Ergebnisse vorgeben <i>Ausarbeitung konsequent auf Konkretisierung lenken; Alltagsbeispiele als gewünscht betonen</i>	Alltagssituation auswählen und schriftlich ausarbeiten (konkrete statt abstrakte Handlungen)	Herstellung des ersten Potenzialzugangs, ohne Erfolge zu benennen (Z2 angestoßen)
--	----	--	--	--

Phase TL	Min.	Aufgabe der Lehrperson <i>Handlungsempfehlung</i>	Aufgabe der TN	Zwischenergebnis der TN
Teilziel 3: Potenzial durch SA internalisieren				
7. Aneignung von neuem Wissen/Können	30	Prozessbegleitung für alle anbieten; herumgehen; sicherstellen, dass alle eine präsentierbare 2-Min.-Sequenz ausarbeiten; jede Sequenz sichten <i>Bei der Durchsicht konsequent nachschärfen; Selbstetiketten (z. B. „Ich war kreativ.“) in konkrete Handlungen überführen („Woran sieht man das? Was genau haben Sie getan?“); Wahlmöglichkeiten lassen; allen TN die gelungene Formulierung spiegeln</i>	2-Min.-Sequenz auf Basis der Aufgabe aus Phase 6 ausarbeiten; Präsentation proben; auf Zeit achten; bei Bedarf nachfragen	Kompetenz wird auf Basis von gemachter Erfahrung formuliert
10 Min. Pause				
8. Ausprobieren von neuen Rollen	45	Regeln erklären Alle TN präsentieren nacheinander, max. 2 Min. pro Person Alle nicht präsentierenden TN notieren dabei die erkennbaren Kompetenzen	Präsentieren und erhalten Feedback anderer, hören bei anderen aktiv zu und notieren sich herausgehörte Kompetenzen anderer Beispielsequenz eines TN	Sichtbarmachung und Fühlen wenig bewusster Potenziale durch externe Evidenz

Direkt nach der Präsentation erhält der TN mündliches Feedback aus der Gruppe; genannt werden notierte Kompetenzen

Feedback ergänzen und sammeln

Nach dem Gruppenfeedback ergänzt die Lehrperson weitere Kompetenzen, sammelt alle Nennungen schriftlich und teilt die Liste mit den TN

„Lerneffekt“ im ersten Durchlauf: bei der ersten Präsentation nennt die Gruppe oft weniger Kompetenzen (Ableitungsprinzip noch nicht verinnerlicht); Lehrperson schließt die Lücke und zeigt dabei, worauf bei der Ableitung zu achten ist; ab Präsentation 2-3 nennen die TN meist automatisch mehr Kompetenzen

SA operationalisieren: Kernmechanismus ist das wiederholte öffentliche Benennen von Fähigkeiten durch Peers sowie die initiale

„Ich habe einen Kurzurlaub in London für drei Generationen organisiert: meine ältere Schwester mit Mann und zweijährigem Kind sowie meine Eltern (74). Ich habe zunächst nach günstigen Flügen und einem zentralen, wegen des Kinderwagens barrierefreien Hotel gesucht. Dann habe ich Ausflüge geplant, vergünstigte Fahr- und Eintrittskarten organisiert und darauf geachtet, dass die Wege für Eltern und Kleinkind nicht zu weit sind. Ich habe Outdoor-Aktivitäten (z. B. über die Millennium Bridge laufen) mit Indoor-Angeboten (z. B. British Museum) kombiniert. Bei der Restaurantwahl habe ich die unterschiedlichen Vorlieben berücksichtigt, indem ich Lokale mit internationaler Küche ausgewählt habe, damit alle etwas Passendes finden.“

*Stützung durch die Lehrperson
(KM)*

Bennen nach Präsentation
der anderen, was sie notiert
haben

**Feedbackbeispiel (Plenum
und Lehrperson)**

(1) Organisationstalent, (2)
Planungstalent, (3) Voraus-
sicht, (4) Empathie, (5) gut
organisiert, (6) einfühlsam,
(7) auf alle Bedürfnisse ein-
gehend, (8) Projektmanage-
ment, (9) Führungskompe-
tenz, (10) Management, (11)
bereitet allen ein gutes
Erlebnis, (12) sorgt für
Komfort, (13) bietet
Rundum-sorglos-Paket, (14)
kreativ, (15) Zeitmanage-
ment, (16) zielstrebig, (17)
soziale Kompetenz, (18) Fa-
milienmensch, (19) Praxis-
Know-how

Erhalten persönliche
Kompetenzliste von
Lehrperson

9. Aufbau von Selbstvertrauen	15	Nachfragen, was die Kompetenzliste auslöst; Mehrfachnennungen von Kompetenzen als bedeutsam rahmen; kurze Rückmeldungen im Plenum einsammeln <i>Positive Reaktionen spiegeln; Relativierungen stoppen; Raum für Überraschung und Stolz lassen</i>	Reflektieren über die Wirkung der Kompetenzliste, teilen verbal z. B. gutes Gefühl; Überraschung über die Fülle der Kompetenzen	Erkennen, mehr als gedacht zu können, da eigene Potenziale über Liste und Feedbacks greifbar werden
10. Reintegration	15	Aufzeigen, wie Sequenz im VG bei der Frage „Was sind ihre Kompetenzen?“ genutzt werden kann; anregen, bei Unsicherheit Liste zu lesen und sich an positives Feedback zu erinnern; konkrete Formulierungsbeispiele für das VG geben (z. B. „Ich lege Ihnen anhand eines Beispiels den konkreten Einsatz meiner Kompetenzen dar.“) <i>Transfer in reale Gesprächssituation anleiten; praxistaugliche Formulierungsschablone für das VG geben; Kompetenzliste als wiederholbar nutzbare Ressource verankern (KM)</i>	Üben verbale Kompetenzdarlegung im VG; Planen Kompetenzliste als Ressource für unsichere Momente ein	Internalisierung von Potenzialen über Liste und Verbalisierungsübung (Z3 angestoßen)

3.4 Abgeleitete TL-Lehrkompetenzen

Die folgenden *Lehrkompetenzen* (F2) werden theoretisch-konzeptionell aus der im Leitfaden beschriebenen Lehrpersonenspalte abgeleitet. Dazu werden wiederkehrende Anforderungen entlang der TL-Phasen identifiziert und mit Lehrkompetenzbeschreibungen aus der TL-Literatur abgeglichen.

Über alle Phasen hinweg wird aktives Zuhören (Cranton & Kasl, 2012) eingesetzt. Ebenfalls wird phasenübergreifend SA durch Vorbildhandeln gestaltet, wodurch die TN angeregt werden, SA zu geben und anzunehmen. Ab Phase 7 erfolgt zudem eine beispielhafte Validierung der Kompetenzen der TN, die dazu beitragen kann, dass sie SA auch als Würdigung des Potenzials anderer einsetzen.

Aus den „kritischen Momenten“ können verschiedene Kompetenzen abgeleitet werden. In den Phasen 1 bis 4 sowie 8 und 10 werden jeweils transitionale Prozesse angeleitet, die die TN von etablierten zu emergierenden Bezugsrahmen führen (Latino et al., 2025). Dies wird durch kritische Reflexion sowie Einbettung individueller und soziokultureller Perspektiven unterstützt (Taylor, 2009). Solche mehrdeutigen Situationen mit offenem Ausgang implizieren Ungewissheit, die als Ambiguität (Newmann, 2012) verstanden werden kann und Ambiguitätstoleranz (Furnham, 1994) erfordert. In den Phasen 1 bis 3 wird Offenheit (Rieckmann, 2021) durch das Teilen persönlicher Erfahrungen vorgelebt, um Vertrauen aufzubauen (Taylor, 2009) und die Selbstöffnung der TN zu ermöglichen. Des Weiteren wird in den Phasen 1, 2 und 4 kreative (Troop, 2017) Problemlösekompetenz (Rieckmann, 2021) durch die Auswahl passender Zitate zur Sensibilisierung für IP-bezogene Vergleichsdynamiken adressiert. In den Phasen 5 und 6 wird diese in ein alltagsnahes Setting übertragen, da das IP im Kontext des VG aufgegriffen wird.

In den Phasen 5 bis 10 steht u. a. die Befähigung zur Handlung im Vordergrund. Die TN werden durch Umsetzungsimpulse und die Übernahme von Verantwortung zu Empowerment (Eisenclas & Shoecraft, 2024) befähigt.

Darüber hinaus lassen sich auch fachliche und methodische Kompetenzen ableiten. Die inhaltliche Passung von Zitaten, der Kompetenzstudie und der VG-Inhalte wird als Fachkenntnis (Mezirow, 2012) eingeordnet und in den Phasen 1, 3 und 5 umgesetzt. Phasenübergreifend erfolgt eine hierarchiefreie Begleitung ohne direkte Steuerung des TL (Cranton & Kasl, 2012). Zudem werden in den Phasen 3, 4, 6, 7 und 8 Dialog, ständige Perspektivwechsel (Taylor, 2009), Moderation, kritische Reflexion, Gruppenaktivitäten und die STAR-Methode eingesetzt und als methodische Kompetenz (Cranton, 2016) gefasst.

Alle abgeleiteten Kompetenzen werden nachfolgend gebündelt dargestellt und eingeordnet.

4 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag skizziert auf Basis der zehn TL-Phasen eine Intervention, die SA integriert (Fleming, 2016) und am Beispiel der Umdeutung des IP theoretisch ausgearbeitet wird (F1). Der Fokus auf die Kompetenzdarlegung im VG veranschaulicht zudem eine alltagsnahe Operationalisierung (Newman, 2010). Darüber hinaus erweitert der Beitrag die bisher vorwiegend mittel- und langfristig ausgerichtete TL-Praxis konzeptionell um ein Kurzzeitformat.

Die Sammlung theoriegeleiteter TL-Lehrkompetenzen (aktives Zuhören, Ambiguitätstoleranz, Offenheit, Kreativität/Problemlösekompetenz, Empowerment, Fach- und Methodenkompetenz sowie SA) kann zum einen als Reflexionsraster zur Einschätzung vorhandener Kompetenzen sowie zur Identifikation von Entwicklungsbedarfen dienen. Zugleich kann sie konzeptionelle Impulse für die Entwicklung eines TL-Lehrkompetenzmodells liefern (F2). Allerdings nimmt SA innerhalb dieser Sammlung eine Sonderstellung ein, da sie weniger als Einzelkompetenz, sondern als Haltung und relationales Prinzip in seinen drei Modi (vgl. Abschnitt 2.3) konzeptualisiert werden kann. Die Modi lassen sich mit zentralen Kompetenzen verknüpfen, die u. a. in der Literatur zu TL-Ausbildungen adressiert werden. Dazu zählen z. B. die radikale Prüfung normativer Praktiken und Machtverhältnisse (Li & Costa,

2020), Dialogizität (Pettig, 2021), Diversitäts- und Gerechtigkeitssensibilität (Resch, 2022), der Abbau hierarchischer Lehr-Lern-Strukturen (Tolkatser, 2024), Respekt (Cranton, 2006) sowie soziale (Steiner & Posch, 2006) und interkulturelle (Rieckmann, 2021) Sensibilität. Diese Kompetenzen verweisen auf einen gemeinsamen normativen Kern der SA, der sich in der Gleichwürdigkeit von Personen verdichtet. Im Transformationskontext wurde Gleichwürdigkeit als Metakompetenz verortet (Röschmann, 2025). Diese wird u. a. als Leitprinzip verstanden, das keine zusätzliche Kompetenz darstellt, sondern Erwerb und Anwendung fachlicher, kognitiver und sozialer Kompetenzen unterstützt (Le Deist & Winterton, 2005). Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, SA sowohl als mögliche Metakompetenz des TL als auch als Lehrkompetenz zu diskutieren.

Die bis dato nur praktisch erprobte Intervention, die theoretisch abgeleiteten TL-Lehrkompetenzen sowie die Impulse, die SA als Metakompetenz in TL-Lehr- und Lernkontexten zu diskutieren, bedürfen in Zukunft einer empirischen Überprüfung. Gleiches gilt für eine zusätzliche konzeptionelle Ableitung von Kompetenzen der TN aus dem Leitfaden.

An Taylors (2009) Einordnung demokratischer Prozesse als zentrales Element des TL anknüpfend, kann die strukturelle Verankerung der SA (Fleming, 2016) Teilnehmenden den Zugang zu demokratischer Teilhabe erleichtern.

Literaturverzeichnis

- Bormann, I., Singer-Brodowski, M., Taigel, J., Wanner, M., Schmitt, M., & Blum, J. (2022). *Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Umweltbundesamt.
- Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., Madhusudhan, D. K., Taylor, K. T., Clark, D. M., Nelson, R. S., Cokley, K. O., & Hagg, H. K. (2019). Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *Journal of General Internal Medicine*, 35(4), 1252–1275. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>
- Breeze, M. (2018). Imposter Syndrome as a Public Feeling. In Y. Taylor & K. Lahad (Hrsg.), *Feeling academic in the neoliberal university: Feminist flights, fights and failures* (S. 191–219). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64224-6_9
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2016). Continuing Professional Education for Teachers and University and College Faculty. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2016(151), 43–52. <https://doi.org/10.1002/ace.20194>
- Cranton, P., & Kasl, E. (2012). A Response to Michael Newman’s “Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts”. *Adult Education Quarterly*, 62(4), 393–398. <https://doi.org/10.1177/0741713612456418>
- Cranton, P., & Taylor, W. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 35–47. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000>
- Development Dimensions International. (o. J.). *STAR method for interviewing and feedback*. <https://www.ddi.com/solutions/behavioral-interviewing/star-method>
- Eisenclas, S. A., & Shoecraft, K. (2024). Learning How to Learn Languages: A Transformative Learning Approach to Empower Effective Language Learners. *Student Success*, 15(1), 105–113. <https://doi.org/10.5204/ssj.3034>

- Feenstra, S., Begeny, C. T., Ryan, M. K., Rink, F. A., Stoker, J. I., & Jordan, J. (2020). Contextualizing the Impostor “Syndrome”. *Frontiers in Psychology, 11*(2020), 575024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575024>
- Feenstra, S., Phillips, F., Begeny, C. T., & Ryan, M. K. (2025). Are You Better Than Me? Competitive Work Climates Fuel Impostorism via Upward Social Comparisons. *Social Psychological and Personality Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/19485506251348803>
- Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth, critical theory and the struggle for recognition. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 7*(1), 13–24. <https://doi.org/10.25656/01:12011>
- Furnham, A. (1994). A content, correlational and factor analytic study of four tolerance of ambiguity questionnaires. *Personality and Individual Differences, 16*(3), 403–410. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90066-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90066-3)
- Gray, K. (2024, 16. Januar). *Competencies: Recruiters and Students Have Differing Perceptions of New Grads’ Proficiency in Competencies*. National Association of Colleges and Employers. <https://www.nacweb.org/career-readiness/competencies/31ad4621-2693-4815-bf78-8d0667ca3e46>
- Hirn, L. (o. J.). *Aphorismus zum Thema Vergleich*. <https://www.aphorismen.de/zitat/189184>
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2014). *The I in We: Studies in the theory of recognition*. Polity Press.
- Hutchins, H. M., & Rainbolt, H. (2017). What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities. *Human Resource Development International, 20*(3), 194–214. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1248205>
- Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (2012). When Will They Blow My Cover? The Impostor Phenomenon Among Austrian Doctoral Students. *Zeitschrift für Psychologie, 220*(2), 109–120. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000102>
- Latino, F., Romano, G., & Tafuri, G. (2025). Threshold pedagogy: Senses and liminal spaces for transformative learning. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics, 9*(3). <https://doi.org/10.32043/gsd.v9i3.1572>

- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Li, H., & Costa, C. (2020). ‘Why do we think we are doing everything right [just] because we do it’: What transforms Chinese and Scottish student-teachers’ taken-for-granted views in study abroad experiences. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(7), 1170–1188. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1852915>
- Ménard, A. D., & Chittle, L. (2023). The impostor phenomenon in post-secondary students: A review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3399. <https://doi.org/10.1002/rev3.3399>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- 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* (S. 3–33). Jossey-Bass.
- Newman, M. (2010). Calling Transformative Learning Into Question: Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/0741713610392768>
- O’Sullivan, E. V. (2002). The Project and Vision of Transformative Education. Integral Transformative Learning. In E. V. O’Sullivan, A. Morrell, & M. A. O’Connor (Hrsg.), *Expanding the boundaries of transformative learning* (S. 1–12). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_1
- Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51–60.
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten: Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht*, 162(2), 5–17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Resch, K. (2022). Diversity skills for future teachers: How transformative learning prepares pre-service teachers for diversity in Austrian schools. *Higher Education Skills and Work-based Learning*, 13(1), 66–79. <https://doi.org/10.1108/heswbl-05-2022-0096>

Reus, W. J. (o. J.). *Aphorismus zum Thema Vergleich*.

<https://www.aphorismen.de/zitat/108776>

Rieckmann, M. (2021). Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In A. Boos, M. van den Eeden, & T. Viere (Hrsg.), *CSR und Hochschullehre: Transdisziplinäre und innovative Konzepte und Fallbeispiele* (S. 185–198). Springer.

Röschmann, T. (2025). *Zukunftskompetenzen für OE-Berater – Erfolgsfaktoren eines Kompetenzprofils von morgen* [Masterarbeit, Rheinland-Pfälzische Universität Kaiserslautern-Landau]. Cluedo. <https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/index/index/docId/8699>

Rosenscruggs, D., & Schram, L. (2024). Research-based strategies for combating the impostor phenomenon in higher education. In K. Cokley (Hrsg.), *The impostor phenomenon: Psychological research, theory, and interventions* (S. 309–339). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000397-015>

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>

Steiner, G., & Porsch, A. (2006). Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: An innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, 14(9–11), 877–890. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.054>

Stone, P. (2022). I Have not Always Been Who I Am Now: Using Doctoral Research to Understand and Overcome Feelings of Imposterism. In M. Addison, M. Breeze, & Y. Taylor (Hrsg.), *The Palgrave handbook of imposter syndrome in higher education* (S. 127–142). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86570-2_8

Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Hrsg.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (S. 3–17). John Wiley & Sons.

Tewfik, B. A., Yip, J. A., & Martin, S. R. (2024). Workplace Impostor Thoughts, Impostor Feelings, and Impostorism: An Integrative, Multidisciplinary Review of Research on the Impostor Phenomenon. *Academy of Management Annals*, 19(1), 38–73. <https://doi.org/10.5465/annals.2023.0100>

Tolkatser, M. (2024). Exploring Pedagogical Competencies for Transformative Teaching and the Role of Transformative Pedagogy in Higher Education: Fostering Reconnection to Self, Others, and Nature. *Glocality*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.5334/glo.81>

Troop, M. (2017). Creativity as a Driver for Transformative Learning: Portraits of Teaching and Learning in a Contemporary Curriculum Course. *Journal of Transformative Education*, 15(3), 203–222. <https://doi.org/10.1177/1541344617692772>