

Lara Kierot¹

„Mit Erfahrungen lernen“. Bildungswirksamkeit zwischen Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Hochschuldidaktik

Zusammenfassung

Ziel dieses Entwicklungsbeitrags ist es, den sinnstiftenden Konnex zwischen Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Hochschuldidaktik der Politischen Bildung lerntheoretisch einzuordnen. Dafür wird das Lehr- und Lernbeispiel der sogenannten episodischen Erzählung für den fachspezifischen Hochschulkontext als bildungswirksamer Lernanlass reflektiert.

Schlüsselwörter

Hochschuldidaktik, Politische Bildung, Subjektorientierung,
Transformatives Lernen, Kontroversität

1 Corresponding Author; Universität Wien; lara.kierot@univie.ac.at;
ORCID 0009-0005-3782-9028

“Learning through experience.” Educational resonance between subject orientation and transformative learning in university didactics

Abstract

The aim of this article is to classify the meaningful connection between subject orientation and transformative learning in higher education didactics of civic education in terms of learning theory. To this end, the teaching and learning example of so-called episodic narration for the subject-specific higher education context is reflected upon as an educationally effective learning opportunity.

Keywords

university didactics, civic education, subject orientation, transformative learning, controversy

1 Problemorientierte Einleitung

Insbesondere in Krisenzeiten braucht es Bildung für Gegenwart und Zukunft. Vorliegend wird der Fokus auf die Hochschuldidaktik der Politischen Bildung gelegt. Österreichische Hochschulen sind nicht nur Orte des Forschens, sondern sie sollen auch der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit durch alltags- und lebensweltorientiertes Lernen gerecht werden. Dieser Beitrag beleuchtet dafür im Speziellen das bildungswirksame Potenzial zwischen Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Hochschuldidaktik der Politischen Bildung und gibt für einen anleitenden Einstieg Einblicke in die Methode der episodischen Erzählung.

2 Zwischen Herausforderung und Resonanz: Subjektorientiertes- und Transformatives Lernen in der Hochschuldidaktik

Nachfolgend wird der theoretische Rahmen dieses Beitrages vorgestellt. Dies erfolgt aus Perspektive der Politischen Bildung. Diese wird als wichtiger „Beitrag zu kritischer Gesellschaftsdiagnose und Selbstreflexivität“ (Kierot, 2025, S. 307) verstanden. Entsprechend

„trägt Politische Bildung zur Entwicklung individueller politischer Mündigkeit sowie Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Kontext politischer Vorgänge bei“ (ebd.).

Anknüpfend daran wird der Zugang zu *Subjektorientierung* in der Hochschuldidaktik begründet: Die Studierenden sind hier zentrale Subjekte des hochschuldidaktischen Lernens. Die Hochschule als Lernraum fungiert anknüpfend daran als Erfahrungs- und Sozialisationsraum für Studierendenperspektiven, welcher wiederum bestehende Konzepte und Verständnisse irritieren oder herausfordern kann. Im vorliegenden Beitrag sind die subjektiven Vorstellungen der Bezugspunkt für Subjektori-

entierung. Diese können nach Harald Gropengießer als subjektive gedankliche Prozesse, die für eine Person mit Sinnerleben zusammenhängen und eine subjektive Erklärungsfunktion haben, definiert werden (Gropengießer, 2006, S. 13). Im Kontext von Erfahrungen mit Situationen, Handlungsweisen und Personen können außerdem Anschauungen und Werthaltungen mit ihnen zusammenhängen (Seel, 2003, S. 51f.; nach Klee, 2008, S. 26).

Subjektorientierung heißt im vorliegenden Zugang: Der Umgang mit den vorgefundenen Studierendenperspektiven erfolgt sowohl empathisch-wertschätzend als auch kritisch-reflektierend. Lernen findet dabei in keinem neutralen, luftleeren Raum statt: Hochschulen, ihre Akteur:innen, ihre Lehr- und Lernprozesse sind immer auch vom gesellschaftlich-politischen Kontext geprägt. Subjektive Vorstellungen bestehen so nicht nur auf individueller Ebene, sondern sie zeichnen sich auch „[...] durch einen über-individuellen Anteil aus, sie sind auch Ausdruck gesellschaftlicher Prägungen, Diskurse und Hegemonien“ (Bauer, 2012, S. 3).

Subjektorientierung hat konkrete Verknüpfungspunkte mit Transformativem Lernen, aus denen eine bildungswirksame Resonanz hervorgehen kann. Ein erstes Argument ist *die kritisch-emanzipatorische Dimension der Subjektorientierung*: In der subjektorientierten Politischen Bildung sind Emanzipation und Kritik wichtige Elemente. Exemplarisch orientiert sich Schmiederer an der lernenden Person als

„Subjekt gesellschaftlichen Geschehens und zukünftiger Entwicklung, das gesehen wird im Ganzen der Gesellschaft und ihrer historischen Entwicklung, die ihrerseits wiederum verstanden wird als ein [diskontinuierlicher] Entwicklungs- und Lernprozeß [sic!] der Menschen in Richtung auf die zunehmende Verfügung der Menschen über sich selbst [...]“ (Schmiederer, 1977, S. 88).

Dies meint auch die Orientierung an „den Lebensbedingungen und Wirklichkeiten“ der Lernenden, im Kontext mit „einer gesellschaftskritischen Analyse der bestehenden Verhältnisse“ als Gelingensbedingung für Emanzipation und Mündigkeitsförderung der Lernenden (Schmiederer, 1971, S. 32ff.; nach Kenner, 2021, S. 64). Die kritisch-emanzipatorische Dimension der Subjektorientierung entwickelt sich in der Politischen Bildung schließlich durch „die Bereitstellung der Gelegenheit, der Mittel

und von Hilfen zur Selbsterkenntnis und Umwelterkenntnis“ (Schmiederer 1977, S. 83), um die Lernenden anzuleiten „eigene Werte, Urteile und Verhaltensdispositionen zu finden“ (ebd., S. 82).

Ein zweites Argument ist: *Subjektive Vorstellungen, als empirischer Bestandteil vom Zugang der Subjektorientierung, haben schließlich selbst einen transformativen Charakter*. Sie sind nicht statisch, sie wandeln sich in formellen Lernprozessen sowie in Alltag und Lebenswelt durch Sozialisationserfahrungen stetig. Sie erfüllen damit lerntheoretisch multiple Funktionen und symbolisieren dabei Prozesshaftigkeit, denn

„[...] die Vorstellungen und Sinnbildungskompetenzen der Lernenden können als Ausgangs- und Endpunkte der politischen Bildung verstanden werden [...]“ (Fischer & Lange, 2014, S. 95).

Subjektive Vorstellungen sind also dynamische Denkwerkzeuge, die eine Sinnbildungskompetenz für Lernende erfüllen und eine zentrale Orientierungs- und Erklärungsfunktion haben. Sinnbildung bedeutet, dass Lernende Sinn über ein Thema herstellen, in dem sie auf ihre vorhandenen Vorstellungen (Lange, 2008) zurückgreifen und ein Thema, eine Situation etc. mental dadurch „sinnhaft“, also verständlich und erklärbar für die Lernenden wird.

Im Rahmen des Transformativen Lernens in der Hochschuldidaktik sind Prozesshaftigkeit und Veränderungsperspektive – wie zuvor bei der Subjektorientierung – zentral. „Transformation“ kann aus dem lateinischen „transformare; umgestalten, verwandeln“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 125) heraus erklärt werden. Daran anknüpfend bedeutet Transformatives Lernen die Beschäftigung mit der grundlegenden „Veränderung dessen, wie sich das Subjekt auf sich selbst und die Welt bezieht“ (Koller et al., 2007, S. 7). Damit verbunden ist die Annahme, dass diese subjektiven Lernendendimensionen, wie zuvor beim erläuterten Verständnis von Subjektorientierung mit einer sozio-kulturellen Dimension in Beziehung stehen. Mandy Singer-Brodowski betont für die Ansätze des Transformativen Lernens zwei wesentliche Aspekte und versteht darunter den

„[...] Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und die Konzepte des transformativen Lernens als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess. Beide Richtungen haben Ansätze der kritischen Theorie und der sozial-konstruktivistischen Lerntheorien integriert [...]“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 15).

Die Resonanz zwischen dem subjektorientierten und dem transformativen Lernansatz wird vorliegend in ihrem Lernpotenzial, konkret auch für die Hochschuldidaktik, eingeordnet: beide reflektieren neben individuellen auch strukturelle Ebenen und können damit zu einer selbstreflexiven und emanzipatorischen Bildung beitragen. Konkret wird im vorliegenden Verständnis danach gefragt, inwiefern die reflexive Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltbildern sowie Wandlungen hinsichtlich damit einhergehender Bedeutungskonstruktionen und Deutungsmustern bildungswirksam wird (Koller, 2012).

In der Beziehung zwischen Subjektorientierung und Transformativer Bildung in der Hochschuldidaktik gibt es schließlich auch theoretische Spannungsmomente. Hochschuldidaktische Prozesse gehen mit einem bestimmten institutionellen Anspruch einher. Ein Beispiel dafür ist Fachwissen, ein vorgegebenes Curriculum und nachvollziehbare Lernerfolge. Fachwissen und Subjektorientierung sind jedoch kein Widerspruch, denn diese Lernanlässe kommen wiederum aus dem Fachwissen und sind entsprechend theoretisch reflektiert und in den curricularen Kontext eingeordnet. Subjektorientierung bedeutet auch die wissenschaftlich fundierte Veränderungsperspektive, denn das Lehrziel sollte in diesem kritischen Verständnis darin bestehen, „vorhandene Vorstellungen zu aktivieren und Lernanlässe zu geben, diese zu wandeln und auszudifferenzieren“ (Lange, 2011, S. 101). Fachwissenschaftliche Bezüge werden entsprechend im Analyseprozess an geeigneten Stellen in Bezug mit den empirischen Inhalten (vorliegend subjektive Vorstellungen) gesetzt, um so vorhandene themenspezifische Lernpotenziale und Entwicklungsmöglichkeiten zu reflektieren.

Nachfolgend werden auf dieser theoretischen Basis eingeordnete bildungspraktische Einblicke zusammengefasst.

3 Bildungspraktischer Einblick in die fachspezifische Hochschuldidaktik

Die vorherigen Ausführungen werden nun mit einem empirischen Einblick in die fachspezifische Bildungspraxis konkretisiert. Im Sommersemester 2025 lehrte ich im Seminar „Politische Bildung und Demokratieerziehung. Subjekt und Transformation in der Politischen Bildung“ im Lehramtsstudium Geschichte und Politische Bildung an der Universität Wien. Der Schwerpunkt dieses Seminars war grundsätzlich auf den Konnex von Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Politischen Bildung bezogen. Dazu gehörte unter anderem, dass die Studierenden kontinuierlich die Einheiten aktiv mitgestalteten. Wesentliche Bestandteile des Seminars waren sogenannte episodische Erzählungen, auf diese wird nachfolgend noch eingegangen und exemplarisch eine ausgewählte episodische Erzählung aus studentischer Perspektive näher beleuchtet.

Die episodische Erzählung wurde als Methode für das Seminar gewählt, weil sie die subjektive Perspektive der Studierenden aktiv einbezieht und damit verbunden den transformativen Charakter dieser Perspektiven als hilfreiche Lernchance bei herausfordernden Erfahrungen verdeutlicht. Die episodischen Erzählungen wurden von allen 19 Studierenden, die an dem Seminar teilgenommen haben, erstellt. Nachfolgend wird ein genauerer Einblick gegeben.

3.1 Mit Erfahrungen lernen: Die episodische Erzählung aus Studierendenperspektive

In ihren episodischen Erzählungen befassten sich die Studierenden mit einer für sie herausfordernden Lernraum-Situation, also einer Erfahrung, die sie in ihrer Schulzeit, im Studium oder der Schulpraxis erlebt haben und schrieben diese als kleine Geschichte, bei der sie bereit waren, diese mit ihren Mitstudierenden zu teilen, auf. Alle Studierenden wurden, nachdem das Semester abgeschlossen war, um ihr Einverständnis gebeten, ob ihre Erzählungen in vollständig anonymisierter Form für die

Beitragseinreichung verwendet werden darf. Aus forschungsethischen Gründen hatten sie zu diesem Zeitpunkt ihr fertig gestelltes Portfolio mitsamt der episodischen Erzählung eingereicht, es waren alle lehrveranstaltungsrelevanten Leistungen erbracht und bewertet. Aus den insgesamt erstellten episodischen Erzählungen kristallisierten sich die folgenden drei Lernräume heraus: (1) Oberstufenzeit = in der Schule, (2) Lehrveranstaltung = im Lehramtsstudium, (3) Schulpraktikum = im Lehramtsstudium. Diese Lernräume zeigen die Rolle von Studierenden für die fachdidaktische Forschung sowie für didaktisch-motivierte Lehr- und Lernprozesse als wichtige Zielgruppe. So haben sie als Schüler:innen den schulischen Sozialisationsprozess durchlaufen, dort wurden ihre Perspektiven hinsichtlich Lehr- und Lernprozesse beeinflusst (Tulodziecki et al., 2009).

Die Studierenden reflektierten in den episodischen Erzählungen, wo ihre bisherigen Denkmuster Grenzen haben und welche neuen Perspektiven die erlebte Situation eröffnen kann. Auf dieser Basis erstellten sie schrittweise in Orientierung an Mezirows (1991) 10-schrittigem Modell von Lernen als Transformation einen Aktionsplan mit einzelnen Handlungsschritten für einen konstruktiven Umgang in der erzählten Lernraum-Situation. Das Modell zeigt auf, dass Transformatives Lernen den Veränderungsprozess der sogenannten *habits of mind* im Sinne von (kulturellen) Vorannahmen, Sinnperspektiven und Interpretationen der Lernenden und die *points of view* im Sinne von Erfahrungen, Überzeugungen, Wissen und Gefühlen (Mezirow, 1991; nach Kierot, 2024) umfasst. Es handelt sich um einen umfangreichen Prozess und mit der episodischen Erzählung wird nachfolgend ein didaktischer Einstieg vorgeschlagen.



Abb. 1: Lernen als Transformation: Phasen eines transformativen Lernprozesses (Darstellung von Wiesner/Prieler, 2020, S. 9).

Die episodischen Erzählungen wurden zunächst von den Studierenden eigenständig in Einzelarbeit als Vorbereitung auf die vierte Einheit des Seminars verfasst. Für die episodischen Erzählungen wurden sieben von zehn Schritten des Modells in die Aufgabenstellung integriert, da diese seitens der LV-Leitung im Lehrveranstaltungsrahmen als zeitlich gut bearbeitbar eingeschätzt wurden. Der nächste Schritt fand in Kleingruppen während der Lehrveranstaltungszeit statt. Dort wurden die in Einzelarbeit von Studierenden entwickelten Aktionspläne in Kleingruppen gemeinsam be-

sprochen, weiterentwickelt und schließlich im Plenum präsentiert. Der Arbeitsprozess sollte dadurch auch den kollektiven Faktor von Transformativem Lernen einbeziehen. Die Studierenden sollten so einen ersten Eindruck darüber bekommen

„wie Lernende in einem Wechselspiel von Reflexion auf gesellschaftliche Verhältnisse, dialogischem Austausch mit Gleichgesinnten und gemeinsamer Aktion zur Veränderung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse kontinuierliche Bewusstwerdungsprozesse entwickeln“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 15).

Nachfolgend wird eine episodische Erzählung (hier der Arbeitsteil in Einzelarbeit) in den einzelnen Arbeitsschritten vorgestellt und in das übergreifende Beitragsthema eingeordnet. Diese befasst sich mit dem Lernraum (1) Oberstufenzeit = in der Schule. Sie wurde gewählt, da hier mit dem Thema „Verschwörungserzählungen“ ein sowohl gesamtgesellschaftlich wie auch fachdidaktisch kontroverses und entsprechend herausforderndes Thema sichtbar wird.

1. *Überlege und notiere, was an der Situation irritierend für dich war, bzw. ein Dilemma war.*

„Ich erlebte ein persönliches Dilemma in meiner Oberstufen-Zeit. Mein damaliger Klassenvorstand verfiel verschiedensten Verschwörungstheorien und war der Meinung, dass er uns von seinen Erkenntnissen berichten und überzeugen müsste. Es war ein klar überwältigendes Verhalten, da er aktiv versuchte, uns seine Meinung aufzudrängen (noch prekärer, da es sich um die Corona-Zeit handelte) und keine anderen Aussagen mehr tolerierte. Jedoch hatten wir ihn als unseren Klassenvorstand und Lehrer immer sehr geschätzt und bewundert [...]“

2. *Deine Selbstbetrachtung: Welche Gefühle wurden bei dir durch die Erfahrung und das Dilemma ausgelöst und wie bist du damit umgegangen?*

„Ganz große Hilflosigkeit und Verzweiflung. Dieser Lehrer war für uns auch bei persönlichen Anliegen immer da gewesen und hatte uns Inhalte mitgegeben, die mein Leben bis heute prägten. Er liebte es, zu unterrichten und uns

auf das Leben vorzubereiten. Dass er nun in einen Teufelskreis an Falschinformationen und Verschwörungstheorien hineingeraten war und versuchte, uns jene aufzudrücken, war ein schwerer Vertrauensbruch gegenüber ihm und allen Autoritätspersonen, zu denen ich aufgesehen hatte. Ich versuchte all das zu verdrängen, aber es beschäftigte mich doch sehr lange.“

3. *Versuche, deine bisherigen Annahmen in dieser Situation zu reflektieren: waren sie hilfreich beim Umgang mit der ausgewählten Situation? Wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht?*

„Meine bisherigen Annahmen waren, dass Lehrpersonen nur das Beste im Sinn hätten und ihr Wissen nie nutzen würden, um Schaden zu erzeugen oder Vertrauensmissbrauch zu begehen. Diese Welt brach für mich ab diesem Zeitpunkt zusammen, also halfen mir diese Annahmen nicht weiter [...]“

4. *Reflektiere, dass Transformation wesentlich für Bildungsprozesse ist. Notiere, welche Vorteile Krisenerfahrungen, Umdenken, Veränderungen und Weiterentwicklungen in diesem Kontext für dein Lernen aus der ausgewählten Situation haben können.*

„Krisen haben den großen Vorteil, dass sie Entwicklung und Erkenntnis beschleunigen. Alte Glaubensmuster werden beseitigt, neue geschaffen. Für mich hatte es den Vorteil, dass ich lernte jede Autoritätsperson auch nur als Menschen zu betrachten. Es zeigte mir, dass jedes Wissen und jede Meinung hinterfragt werden sollte und dass ich mich nicht nur blind auf charismatische Personen verlassen konnte. Auch hinsichtlich meines Wunsches, Lehrerin zu werden, offenbarte es mir, was Überwältigung wirklich mit Schüler:innen macht, wie diese aussieht und welche Spannungsfelder sie in der Klasse erzeugen kann.“

5. *Überlege, welche Rolle du in der Situation für dich neu geschaffen hast und welche alternativen Denk- und Lebensweisen eröffnet wurden und notiere deine Überlegungen.*

„Ich wurde selbstständiger in meinem Denken und Handeln. Ich habe Informationen in einem anderen Licht betrachtet und versucht zu verstehen, wieso Menschen in Verschwörungstheorien abrutschen konnten, ohne es wirklich zu merken.“

6. *Du hast eine Idee davon, wo deine bisherigen Denkmuster und Bedeutungsperspektiven Grenzen hatten und hast durch die erlebte Situation neue Perspektiven entdeckt. Erstelle auf dieser Basis nun einen Aktionsplan, mit dessen Hilfe du diese Erkenntnisse umsetzen kannst. Notiere dafür einzelne Handlungsschritte und notiere auch mögliche Herausforderungen.*

„Plan: Selbstständigkeit fördern, Unwissenheit minimieren, Autorität prüfen, sich nicht hilflos machen, eigener Machtpositionen bewusstwerden, sich selbstkritisch verhalten, Verhalten nicht grundlos spiegeln, Diskussionen fachlich und sachlich führen.“

7. *Notiere, welche weiterführenden Kenntnisse oder Unterstützungen nun erforderlich sind, damit du deinen Plan umsetzen kannst.*

„Selbstreflexion und Wissen sind die größten Pfeiler des Plans, daher ist es mir umso wichtiger, mich selbst vor falschen Informationen zu schützen, indem ich mich immer selbstreflektiert weiterbilde. Zudem ist es wichtig, sich selbst zu fragen, ob man in einer Machtposition steht und in der Lage ist, falsche Informationen Menschen weiterzugeben, die sich gegen meine Meinung nicht wehren können. Daher muss man sich der eigenen Strukturen bewusstwerden und dementsprechend handeln.“

In dieser episodischen Erzählung werden nun mit der Bearbeitung von Wertekonflikten in Bildungsprozessen zwei Aspekte deutlich: Die Erfahrung im Lernraum als (1) Herausforderung und (2) als Möglichkeitsraum. Damit zeigt sich eine Ambivalenz (siehe dazu auch Kierot, 2026) in den Schilderungen der studierenden Person, die nachfolgend noch genauer beschrieben wird. Ihre bisherigen Perspektiven wurden durch die Lehrkraft irritiert: das zentrale Dilemma ist hier die politische Haltung

der Lehrkraft. Hier wird ein blinder Fleck in der bisherigen studentischen Vorstellungswelt sichtbar: die Lehrkraft wurde vermutlich nicht hinterfragt, ihre Äußerungen werden nun als demokratiehemmend verstanden, was zu Irritation bei der studierenden Person führt. Zentral ist der Gedanke, dass auch das Wissen von Lehrkräften als sozial konstruiert verstanden und entsprechend machtkritisch hinterfragt werden sollte.

Damit zeigt sich ein erster Lernanlass: Im Fokus steht hier der Umgang mit pädagogischer Autorität vor dem Hintergrund der Verbreitung von Verschwörungstheorien und Falschinformationen. Die zuvor genannte Ambivalenz wird nun relevant. Zunächst werden mit Phase (1) Herausforderungen sichtbar: Als Herausforderung, konkreter als Krise, wird der Vertrauensverlust gegenüber der Autoritätsperson empfunden. Zweifel gegenüber anderen Personen und den eigenen Denk- und Handlungsperspektiven mit ihnen und der Situation werden deutlich. Zentral ist hier auch die Frage nach dem Umgang mit Verschwörungstheorien und Falschinformationen. Nach einer Phase des Ignorierens und der Resignation kam der Gedanke, dass bisherige Denkweisen das Dilemma nicht lösen werden, und die studierende Person suchte nach neuen mentalen Umgangsweisen in der Phase (2) Möglichkeitsraum. Auf dieser Basis wird von Studierendenseite ein Aktionsplan erstellt, der neue Denk- und Handlungsperspektiven und damit einhergehende Bedürfnisse mitdenkt. Hier zeigt sich ein zentraler fachspezifischer Aspekt: Bildung meint auch die Fähigkeit zu Kritik und Widerstand, denn sie „[...] basiert zugleich auf der Fähigkeit, gesellschaftliche Bedingungen und soziale Voraussetzungen zu hinterfragen und zu überschreiten“ (Lange, 2018, S. 8).

Auch wenn Lernerfolg noch weitere Schritte benötigt, gibt es dafür zumindest eine erste Basis. Als sinnstiftend werden von der studierenden Person insbesondere folgende Bestandteile eingeordnet: Eine kritische Auseinandersetzung mit Verschwörungserzählung und Falschinformationen, die Aneignung von mehr Wissen dazu, Diskussionen nicht emotional, sondern fachlich rational begründbar führen, Bildung, Wissen und deren Autoritätspersonen sind nicht neutral und stehen im Kontext von Macht- und Hegemonieverhältnissen. Entsprechend wichtig ist eine machtkritische Perspektive ihnen gegenüber.

Zentral ist hier der Anspruch der eigenen Selbstreflexivität, der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen machtvollen Denk- und Handlungsweisen. Schließlich lässt sich fragen, wie diese Erzählung im Kontext des Studiums einzuordnen ist. Soziale Erwünschtheit ist hierbei ein relevanter Faktor, der eine Rolle spielen kann. Jedoch ordne ich diesen Einfluss so ein, dass das Hinterfragen von Autorität und die Bedeutung der eigenen Machtkritik und Selbstreflexion in der Erzählung hervorgehoben werden und zeigen, was konkret als sozial erwünscht verstanden wird und diese Aspekte entsprechend auch eine normative Bedeutung erhalten.

Nachfolgend werden diese Überlegungen nochmals in die abschließende Reflexion des Beitragsthemas einbezogen.

4 Conclusio und Ausblick

Dieser Beitrag hat Einblick in die pädagogische Resonanz zwischen Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Hochschuldidaktik gegeben. Diese Resonanz meint vorliegend das Herausarbeiten von bildungswirksamem Lernpotenzial: Reflexion von individuellen und strukturellen Ebenen als möglicher Beitrag zu einer selbstreflexiven und emanzipatorischen Bildung. Im Beitrag wurden Verknüpfungslinien zwischen Subjektorientierung mit Transformativem Lernen argumentiert, (1) *die kritisch-emanzipatorische Dimension der Subjektorientierung* und (2) *Subjektive Vorstellungen, als empirischer Bestandteil vom Zugang der Subjektorientierung, haben schließlich selbst einen transformativen Charakter*. Konkretisiert wurden die theoretischen Überlegungen schließlich mit dem Einblick in eine episodische Erzählung im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien.

Zentral sind hier Veränderungsperspektiven als Lehrziel. Die ausgewählte episodische Erzählung hat ein Dilemma aufgezeigt: eine Bearbeitung von Wertekonflikten in Bildungsprozessen, anhand der politischen Haltung der Lehrkraft. Hier war es seitens der studierenden Person die Erfahrung, dass die Lehrkraft im Unterricht Verschwörungserzählungen reproduzierte. In sieben Arbeitsschritten formulierte die

studierende Person dafür Bewältigungsstrategien. Hier wurden ansatzweise personale Veränderung, Mündigkeit, Selbstbestimmung und Persönlichkeitsbildung (Mezirow, 2009) durch den transformativen Lernprozess erwähnt.

Dieser Beitrag hat einen ersten Einstieg skizziert, welche Anregungen das episodische Erzählen als Methode an der Verbindungslinie zwischen subjektorientiertem und Transformativem Lernen geben kann. Dieser Einblick soll dabei kein Beleg für komplett vollzogenes Transformatives Lernen sein und entsprechend nicht als ein abgeschlossenes bildungswirksames Endprodukt missverstanden werden. Im Beitrag soll vielmehr exemplarisch gezeigt werden, wie bestimmte Erfahrungen von lernenden Subjekten den bestehenden Bezugsrahmen irritieren und schließlich genutzt werden können, um strukturierte transformative Lernprozesse durch eine subjektorientierte Hochschuldidaktik anzuleiten. Durch die ausgewählte episodische Erzählung wurde im Beitrag aufgezeigt, wie die von studentischer Seite erfahrene Irritation selbstverständlicher Annahmen im nächsten Schritt zeitversetzt im Rahmen eines Uni-Seminars dafür genutzt werden kann, davon ausgelöste Momente des kritischen Hinterfragens und der Selbstreflexion zum Gegenstand Transformativen Lernens zu machen und in einen strukturierten Prozess zu überführen, der auf eine nachhaltige Veränderung des eigenen (irritierten) Bezugsrahmens abzielt.

In einem nächsten Schritt geht es in hochschuldidaktischen Prozessen darum, neben fachlichen Kompetenzen schließlich auch die Herausbildung von Bewältigungsstrategien und Widerstandsfähigkeit zu konkretisieren. In dieser episodischen Erzählung wurde die politische Haltung der Lehrkraft als Dilemma herausgearbeitet. Ein wichtiger fachspezifischer Anknüpfungspunkt für den weiteren Lernprozess ist: Bildung ist nicht neutral. Einerseits ist sie normativ in dem Sinn, dass sie in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden ist, diese also (re)produziert (dies kann auch bei Lehrkräften erfolgen). Andererseits muss sie Haltung für demokratische Prinzipien zeigen (hier zeigt sich der Anspruch der studierenden Person). Dazu gehört, nicht jeglicher Kontroversität im Diskurs Raum zu geben, beispielsweise keinen antideokratischen Haltungen. Nur das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers behandelt werden (Wehling, 1977): Der Beutelsbacher Konsens geht

„[...] davon aus, dass es neben den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontroversen auch Konsensualbereiche in Wissenschaft und Gesellschaft gibt, welche im Politikunterricht weder relativiert noch trivialisiert werden sollten“ (Bechtel et al., 2023, S. 355).

Dies erfordert einen machtkritischen Blick auf Bildungsprozesse, bei welchem die in diesem Beitrag erarbeitete Resonanz helfen kann. Bildung hat vor diesem Hintergrund Emanzipation und Demokratisierung als normativen Orientierungspunkt und zeigt auch einen widerständigen Charakter (Biesta 2019). Dieser Beitrag wollte entsprechend Mut machen, wie Studierende subjektorientiert aktiv in Transformatives Lernen als Akteur:innen einbezogen werden können: Hochschuldidaktik kann und soll dabei nicht alle Probleme unserer Zeit lösen. Aber sie muss ein Tätigkeitsfeld sein, das Herausforderungen in der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit kritisch reflektiert.

Es hat sich gezeigt, dass die Methode der episodischen Erzählung noch Entwicklungsbedarf hat, so dass Lernziele konkretisiert und deren Umsetzung schrittweise geprüft werden können. Nächste konkrete Schritte können dafür exemplarisch sein: (1) Fachwissenschaftliche Hilfsmittel zu den Schritten der episodischen Erzählungen bereitstellen und einordnen, sowie (2) danach auch die verbleibenden Schritte im Modell von Mezirow (1991) bearbeiten, dabei Teilerfolge und Lernziele dokumentieren sowie den Erfahrungs- und Lernprozess reflektieren. Fachdidaktische Zielsetzung ist entsprechend die Suche nach Möglichkeitsräumen der sinnhaften Verknüpfung von gesellschaftlich-politischer Wirklichkeit und Lernendenperspektiven: Dieser Beitrag möchte dafür niedrigschwellige Methoden und einen kontinuierlichen Lernprozess anregen, damit Studierende wertschätzend-empathisch einbezogen werden und einen selbstreflexiven Blick auf Selbst- und Weltverhältnisse schärfen.

Literaturverzeichnis

Bauer, C. (2012). *Schwerpunkte bei der Ausbildung von Politiklehrerinnen und Politiklehrern am Beispiel eines Seminarkonzeptes. Zum Selbstverständnis der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.*

<https://d-nb.info/1046114638/34>

Bechtel, T., Schrader, A., & Lange, D. (2023). Kontroversität in der politischen Bildung: Eine Replik auf Johannes Drerups Orientierungsrahmen für die Unterrichtspraxis. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 10(1), S. 353–360.

Biesta, G. J. J. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill | Sense.

Fischer, S., & Lange, D. (2014). Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 90–101). Wochenschau.

Gropengießer, H. (2006). *Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann* (2., aktualisierte Aufl.). Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Kenner, S. (2021). *Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen*. VS Verlag.

Kierot, L. (2024). *Selbst- und Weltverhältnisse verstehen lernen. Möglichkeitsräume einer transformativen und kritisch-emanzipatorischen Pädagogik*. schulheft. Pädagogische Taschenbuchreihe, S. 30–42.

Kierot, Lara (2025). Über das Politische in der Politischen Bildung. Möglichkeitsbedingungen für eine kritisch-emanzipatorische Fachdidaktik. In: Zelger, Sabine/Kepser, Matthias (Hrsg.): *Politische Dimensionen der Deutschdidaktik. Einblicke, Kontroversen und Ausblick*. Reihe: Positionen der Deutschdidaktik, Band 21 (S. 307–316). Peter Lang.

Kierot, L. (2026). Konflikt zwischen Empirie und Theorie denken. Zur Aktualisierung der Konfliktfähigkeit in der Politischen Bildung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, GWP 1-2026, 93–104.

Klee, A. (2008). *Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern*. Verlag für Sozialwissenschaften.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse*. Kohlhammer.

- Koller, H.-C., Marotzki, W., & Sanders, O. (2007). Einleitung. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 7–11). Transcript.
- Lange, D. (2008). Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 57(3), 431–439.
- Lange, D. (2011). Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In A. Besand, T. Grammes, R. Hedtke, D. Lange, A. Petrik & S. Reinhardt (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (Bd. 64, S. 95–109). Wochenschau.
- Lange, D. (2018). Was darf Politische Bildung? Vorwort. In P. Mitnik, G. Lauß & S. Schmid-Heher (Hrsg.), *Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung* (S. 8). Zentrum Politische Bildung.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists—in their own words* (S. 90–105). Routledge.
- Schmiederer, R. (1971). *Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts*. Göttingen.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Herausgegeben von der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Hannover.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens* (2. Aufl.). Reinhardt.
- 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.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht*. Julius Klinkhardt.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Klett. S. 173–184

Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E SOURCE Open Online Journal for Research and Education*, 18.

<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823/912>

Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. In C. Schreiner, S. Breit & M. Neubacher (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.