

 Bundesministerium
Frauen, Wissenschaft
und Forschung



Jg. 21 / Heft Nr. 1 / März 2026

**Ingrid Geier, Robert Hummer, Sandra Milz &
Alessandro Barberi (Hrsg.)**

Transformatives Lernen im Hochschulkontext

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani (Hrsg.)

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

Jg. 21 / Nr. 1 / 2026

**Ingrid Geier, Robert Hummer, Sandra Milz &
Alessandro Barberi (Hrsg.)**

Transformatives Lernen im Hochschulkontext

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 21 / Nr. 1 / 2026**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

herausgegeben von Alessandro Barberi & Barbara Zuliani
Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnma)



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung der Urheberin die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

Lizenztext abrufbar unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Jg. 21 / Nr. 1 / 2026

Ingrid Geier, Robert Hummer, Sandra Milz & Alessandro Barberi (Hrsg.)

Transformatives Lernen im Hochschulkontext

ISBN 9783695715862

DOI <https://doi.org/10.21240/zfhe/21-1>

ISSN 2219-6994

Cover: ScreenRomance_12 (2020) Michaela Putz

Verlag: Bod Books on Demand GmbH, Überseering 33,
22297 Hamburg, bod@bod.de

Druck: Libri Plureos GmbH, Friedensallee 273, 22763 Hamburg

Vorwort

Als zentrales Publikationsorgan des *Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria* (fnma) kommt der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) im Rahmen der österreichischen Öffentlichkeit und ihrer wissenschaftlichen Community eine besondere Rolle und Bedeutung zu. Denn der Fokus auf aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studium und Lehre steht auch direkt damit in Verbindung, eine internationale, vor allem aber auch österreichische Plattform für Hochschulentwicklung zu etablieren. Sie soll auch im interdisziplinären Rahmen dem Austausch von Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Hochschulentwickler:innen und Hochschuldidaktiker:innen dienen. Damit soll die intersubjektive Überprüfbarkeit aktueller Forschungsergebnisse genauso ermöglicht werden wie die Diskussion von Grundlagenforschung und die Vernetzung von Kolleg:innen, die sich im allgemeinen Rahmen der Hochschulentwicklung theoretisch und praktisch austauschen wollen. In diesem intellektuellen Rahmen steht vor allem die konkrete Lage von Sozialisations- und Erziehungsprozessen im akademischen Feld vor Augen, wenn die ZFHE den Anspruch vertritt, durch sozioempirische Analysen und ihre theoretische Reflexion im demokratiepolitischen und emanzipatorischen Sinne auf diese Prozesse Einfluss nehmen zu können. Damit sollen ganz im Sinne unseres Schwerpunktes eingefahrene Routinen aufgebrochen werden. Unsere erste Ausgabe im Jahr 2026 mit dem Thema *Transformatives Lernen im Hochschulkontext* (21-1) ist deshalb als (digitale) elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar und erscheint immer kurz nach der Online-Veröffentlichung auch im Print bei *Books on Demand*.

Etwa 4.000 Besucher:innen verzeichnet unsere Homepage www.zfhe.at pro Monat. Sie verwenden die Inhalte der Zeitschrift gerne in ihrer eigenen Praxis. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen und auch internationalen Raum. Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeber:innen zu verdanken, die mit viel Engagement und Kompetenz dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Deshalb wollen wir auch darauf verweisen,

dass für 2026 bereits drei Hefte zu *Europäischen Hochschulallianzen* (20-2), zu *Digitaler Souveränität und Governance* (20-3) sowie zu *Kooperativen Doktoratsprogrammen* (20-4) in Planung sind. All dies wäre aber nicht ohne die großzügige Unterstützung des *Österreichischen Bundesministeriums für Frauen, Wissenschaft und Forschung* (BMFWF) möglich, das die Arbeit der gesamten Community durch kontinuierliche Förderung erst möglich macht, wofür wir uns in aller Form bedanken wollen.

In diesem forschungspolitischen Zusammenhang steht auch unsere Ausgabe *Transformatives Lernen im Hochschulkontext* (21-1). Unsere Autor:innen diskutieren im Rahmen dieser Themenvorgabe aus verschiedenen theoretischen und praktischen Perspektiven das Verhältnis von Handlung und Struktur, um ganz konkret auf Sozialisations-, Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse verändernd einwirken zu können. Genau darin besteht das „Transformative“ der gesamten Diskussion zu Transformativem Lernen. Jenseits von Struktur- und Systemdeterminismen richtet sich der Blick damit auf die konkrete Handlungsebene, auf die Veränderung von Sinn- und Bedeutungshorizonten sowie auf das transformative Potenzial von Bildung als solcher, wie unsere Beiträge durchgängig herausarbeiten. Insgesamt danken die Herausgeber:innen der ZFHE den Herausgeber:innen dieser Ausgabe für die Zusammenstellung von 13 schwerpunktbezogenen Entwicklungsbeiträgen und 5 weiteren freien Forschungsbeiträgen, die insgesamt ein abgerundetes Bild der derzeitigen Lage im Bereich der Hochschulentwicklung und angesichts der breit geführten Diskussionen zum Transformativen Lernen vor Augen führen. Sie stehen durchwegs in einem direkten Verhältnis zu verschiedenen Aspekten unseres Bildungssystems und bieten eine fundierte Grundlage für weitere Diskussionen, die wir mit Sicherheit auch mit unseren weiteren Ausgaben intensiv führen werden.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude mit der vorliegenden Ausgabe und senden Ihnen kollegiale und herzliche Grüße

Alessandro Barberi & Barbara Zuliani

Herausgeber:innen der Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)

Inhalt

Vorwort der Herausgeber:innen der ZFHE	5
<i>Alessandro Barberi & Barbara Zuliani (Hrsg. ZFHE)</i>	
Editorial: Transformatives Lernen im Hochschulkontext	11
<i>Ingrid Geier, Robert Hummer, Sandra Milz & Alessandro Barberi (Hrsg.)</i>	

Forschungsgeleitete Entwicklungsbeiträge

Gruppendynamisches Erfahrungslernen als Paradigma für Demokratiebildung	19
<i>Joris Wachter</i>	
Transformative Learning and Life Competencies	37
<i>Pia Sue Helferich</i>	
Transformatives Lernen und (Berufs-)Biografien im Kontext von Nachhaltigkeit und BNE-Lehrkräfteprofessionalisierung	57
<i>Mandy Singer-Brodowski & Fabian Pettig</i>	
Deep structures of university lecturers and their significance for transformation processes	75
<i>Kamilla Megel & Ilona Esslinger-Hinz</i>	
„Die perfekte Lehrkraft der Zukunft?“ –Empirische Einblicke in transformatives Lernen mit LEGO® SERIOUS PLAY®	93
<i>Wanda Möller</i>	
Sozioökonomischer Stadtrundgang: Ein Lehr-Lernarrangement zur Irritation ökonomistischer Deutungs- und Handlungsmuster	115
<i>Robert Urbansky & Robert Hantsch</i>	

Entwicklungsbeiträge

Transformatives Lernen zwischen Sinn und Bedeutung: Kritische Aufklärung von Struktur und Prozess.....	135
<i>Christian Wiesner</i>	
„Mit Erfahrungen lernen“. Bildungswirksamkeit zwischen Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Hochschuldidaktik	155
<i>Lara Kierot</i>	
Transformatives Lernen als Rahmen für die Umdeutung des Impostor-Phänomens.....	175
<i>Theresa Röschmann</i>	
Transformatives Lernen durch die Methode „Zukunftswerkstatt“ nach Robert Jungk	199
<i>Carmen Bayer</i>	
Transformatives Lernen institutionell verankern. <i>fuTUre skills</i> als Impuls für ein neues Bildungsverständnis	217
<i>Karen-Alexandra Rätz, Ulrike Homann & Eva Weyer</i>	
Reflexionskompetenz als Future Skill im Designstudium lehren und lernen.....	239
<i>Natalie Weinmann, Sophia Frank & Raik Pawlowsky</i>	
Intentional Design for Sustainability: Three Case Studies in Transformative Learning	265
<i>Dominik E. Froehlich, Aleksandra Klein, Ann-Christine Schulz, Arthur Posch & Martin Kreeb</i>	

Freie Beiträge

Advancing Sustainability through Teacher Educators	279
<i>Kimberly Hannah Siacor & Dominik E. Froehlich</i>	
Was kommt nach dem Abschluss? Erfahrungen von Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen	297
<i>Rosario Lopez-Gavira, Inmaculada Orozco & Jana Felicitas Bauer</i>	
Adapting to Disruption: A Case Study of Project-Based and AI-Integrated Curriculum Innovation at Coburg University	321
<i>Christian Grosch</i>	
Soziale Praktiken im Übergang in den digitalen Raum des Fernstudiums	341
<i>Michael Hast, Roxana Bettinger & Caroline Trautwein</i>	
Students4students – Mentoring in der Studieneingangsphase an der Fachhochschule Potsdam	363
<i>Dominika Dolzycka, Thea Santangelo, Frank Früchtel & Matthias Schreckenbach</i>	

Ingrid Geier¹, Robert Hummer², Sandra Milz³ &
Alessandro Barberi⁴

Transformatives Lernen im Hochschulkontext

1 Einleitung

Angesichts zunehmender sozialer Ungleichheit sowie der Auswirkungen von Umweltzerstörung und Klimawandel stehen Hochschulen in der Verantwortung, zur Bewältigung dieser Herausforderungen beizutragen. Insbesondere in Krisenzeiten braucht es – auch im Sinne der *third mission* – Bildungsräume, die eine selbstständige und kritisch-reflexive Antizipation des Kommenden ermöglichen, um Lehrende und Lernende zur Ausgestaltung einer nachhaltigen Zukunft zu befähigen.

Dem Konzept des *Transformativen Lernens* (TL) kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, weil Bildungs-, Sozialisations-, Lehr- und Lernprozesse buchstäblich in ihrer transformierenden Form – (nicht nur) im Rahmen der Hochschulentwicklung – zum Gegenstand der pädagogischen Debatte werden. Eine zentrale Konzeption geht auf Jack Mezirow zurück, der TL als Veränderung individueller Sinn- und Bedeutungsperspektiven versteht und damit von Beginn an den Fokus auf die verändernden, spontanen und innovativen Potenziale von subjektiven Lebenswelten gelegt hat. In daran anschließenden Diskursen wird TL nicht zuletzt als Möglichkeit diskutiert, im

-
- 1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Salzburg; ingrid.geier@phsalzburg.at; ORCID 0000-0003-1057-8482
 - 2 Pädagogische Hochschule Salzburg; robert.hummer@phsalzburg.at
 - 3 Pädagogische Hochschule Salzburg; sandra.milz@phsalzburg.at
 - 4 OVGU Magdeburg / Universität Wien; alessandro.barberi@zfhe.at; ORCID 0000-0003-4228-8172

Sinne einer sozial-ökologischen Transformation grundlegende Denkmuster, Wertvorstellungen und Handlungspraxen zu irritieren.

Jenseits von Struktur- und Systemdeterminismen richtet sich der Blick damit auf die konkrete Handlungsebene, auf die Veränderung von Sinnhorizonten sowie auf das transformative Potenzial von Bildung als solcher. Das Bildungsverständnis, das diesem Ansatz zugrunde liegt, hebt die Autonomiefähigkeit der Subjekte als konstitutives Moment hervor und begreift Mündigkeit als zentralen Bezugspunkt von Bildung. Damit sind zugleich politisch-gesellschaftliche Implikationen verbunden, zumal Bildungsprozessen aus dieser Perspektive das Potenzial innewohnt, unhinterfragte Annahmen und eingeschliffene Routinen politisch-gesellschaftlichen Denkens und Handelns aufzubrechen sowie kritisch zu reflektieren. Darin zeigt sich ein zentrales Element eines modernen zeitgenössischen Ansatzes von TL, der die Veränderung individueller Sinn- und Bedeutungsperspektiven in Beziehung zu gesellschaftlichen Transformationsfragen setzt

Gleichzeitig ist festzustellen, dass TL zu einem akademischen Modewort avanciert ist, dem unterschiedliche Verständnisse zugrunde liegen. Umso wichtiger erscheint daher eine diskursive Verständigung über Begriffsbestimmungen, Zieldimensionen, Wirkungspotenziale sowie konzeptionelle und praktische Zugänge. An diesem Punkt setzt dieses ZFHE-Themenheft an: Es zielt darauf ab, Potenziale von *TL im Hochschulkontext* zu identifizieren, Gelingensbedingungen auszuloten und verändernde Handlungsstrategien zur Diskussion zu stellen.

2 Zu den Beiträgen

2.1 Forschungsgeleitete Entwicklungsbeiträge

Joris Wachter eröffnet eine Reihe von *Forschungsgeleiteten Entwicklungsbeiträgen*, indem er gruppendynamisches Erfahrungslernen als Paradigma der Demokratiebildung ausweist. Wachter begreift das Erfahrungslernen als Praxis *Transformativen Lernens* (TL), um Veränderung und Selbstaufklärung zu ermöglichen. Dieser

von Kurt Lewin inspirierte Ansatz fördert auf mehreren Ebenen die kritische Reflexion von Machtverhältnissen und trägt deshalb zur Demokratiebildung bei, deren hochschuldidaktischer Ausbau angesichts multipler aktueller Herausforderungen gefordert wird.

Welche Rolle *Transformative Learning* (TL) auf europäischer Ebene spielt, behandelt **Pia Sue Helferich**, die das Verhältnis von TL und Lebenskompetenzen auslotet. Ihr Beitrag untersucht die Schnittstelle zwischen TL und dem *LifeComp*-Framework der Europäischen Kommission. TL ist mithin auch in diesem Kontext mit einem tiefgreifenden Perspektivwechsel durch Reflexion, Dialog und ganzheitliche Auseinandersetzung verbunden, wobei das *LifeComp*-Framework neun zentrale Lebenskompetenzen beschreibt, die persönliche, soziale und lebenslange Lernfähigkeiten auch im Sinne der Nachhaltigkeit fördern.

Aus einer (berufs-)biografischen Perspektive widmen sich auch **Mandy Singer-Brodowski und Fabian Pettig** dem TL im Kontext von Nachhaltigkeit und haben deshalb die Professionalisierung der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) vor Augen. Der Artikel zeigt, wie biografische Situiertheit professioneller Entwicklung neue Zugänge zur theoretischen Fassung *und* praktischen Umsetzung von BNE eröffnet. Der Beitrag verdeutlicht also, welche Potenziale und Herausforderungen eine biografisch sensible Lehrkräftebildung für Forschung und Praxis birgt, wenn TL nachdrücklich Berücksichtigung findet.

Vor diesem Hintergrund widmen sich **Kamilla Megel und Ilona Esslinger-Hinz** den Tiefenstrukturen von Hochschullehrenden und ihrer Bedeutung für Transformationsprozesse. Ihre Studie basiert auf leitfadengestützten Interviews mit Hochschullehrenden verschiedener Fachrichtungen, wobei auch auf dieser Basis ersichtlich wird, in welchem Maße individuelle Tiefenstrukturen die Anschlussfähigkeit und Implementierbarkeit von Lehrinnovationen beeinflussen.

Was wäre im Sinne des TL die perfekte Lehrkraft der Zukunft? **Wanda Möller** versucht sich an der Beantwortung dieser Frage, indem sie empirische Einblicke in TL mit LEGO® SERIOUS PLAY® vorstellt. Dieser neuartige methodische Zugang in

der Lehrkräftebildung zeigt, wie Studierende durch erfahrungsbasierte Auseinandersetzungen ihr Professionsverständnis erweitern und sich damit „transformieren“ können. Möller hebt dabei hervor, welches Potenzial diese Methode für reflexive und potenziell transformative Lernprozesse im Kontext von BNE entfaltet.

In welchem unterrichtspraktischen Rahmen TL eine überaus konkrete Rolle spielen kann, verdeutlichen dann **Robert Urbansky** und **Robert Hantsch**, die einen sozio-ökonomischen Stadtrundgang als Lernraum transformativer Wirtschaftspädagogik vorstellen. Dabei geht es vor allem darum, „ökonomistische“ Deutungs- und Handlungsmuster im urbanen Alltag aufzubrechen und der mannigfaltigen soziokulturellen Wirklichkeit einer Stadt auf allen Ebenen gerecht zu werden. So lassen sich die üblichen Wahrnehmungsroutinen aufbrechen, irritieren und dann – im Sinne eines sozioökonomischen Bildungsverständnisses – reflexiv bearbeiten.

2.2 Entwicklungsbeiträge

Diesem „habituellen“ Zusammenhang widmet sich auch der erste unserer Entwicklungsbeiträge: Gestützt auf die Psychoanalyse Jacques Lacans und die Grundlagen der Phänomenologie untersucht **Christian Wiesner** *Transformatives Lernen* (TL) zwischen Sinn und Bedeutung und betont die Notwendigkeit der kritischen Aufklärung von Struktur und Prozess. Damit wird deutlich, dass TL auf tiefenstrukturelle Umbildungen von Sinnhorizonten zielt und nicht mit semantischen Bedeutungsverschiebungen gleichzusetzen ist. Durch die theoretische Differenzierung von Sinn und Bedeutung eröffnen sich so präzisere Perspektiven für die Gestaltung hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse.

Im Blick auf diese Bildungsprozesse untersucht auch der Beitrag von **Lara Kierot** die Verbindung von Subjektorientierung und TL in der Hochschuldidaktik. Anhand einer episodischen Erzählung aus der Politischen Bildung wird exemplarisch aufgezeigt, wie irritierende Erfahrungen in strukturierte Lernprozesse überführt werden können, die eine Veränderung des individuellen Bezugsrahmens ermöglichen. Es geht also darum „mit Erfahrungen zu lernen“, um verändernde Bildungswirksamkeit zwischen Subjektorientierung und TL in der Hochschuldidaktik zu erreichen.

Das in *academicis* verbreitete Gefühl der „Hochstapelei“ diskutiert dann **Theresa Röschmann**, die TL als Rahmen für die Umdeutung des „Impostor-Phänomens“ versteht. Sie entwirft eine konzeptionelle Kurzintervention auf Grundlage von TL und veranschaulicht deren hochschulische Anwendung am Beispiel einer möglichen Umdeutung. Der Fokus ihres Beitrags liegt auf der Veränderung belastender Bezugsrahmen auf Basis des Prinzips der sozialen Ankerkennung im Sinne des Sozialphilosophen Axel Honneth. Dadurch können alternative Selbst- und Weltverhältnisse eröffnet und emanzipatorische Bildungspotenziale für die Zukunft freigesetzt werden.

Im Beitrag von **Carmen Bayer** wird deutlich, dass TL äußerst produktiv mit der früh entworfenen Methode „Zukunftswerkstatt“ nach Robert Jungk verbunden werden kann. Bayer reflektiert ausgehend von Praxiserfahrungen und Umsetzungs Herausforderungen die Potenziale dieser Methode und verweist damit auf konkrete Anknüpfungspunkte für die Hochschullehre. Die Verknüpfung mit Theorien des TL zeigt dabei, dass Zukunftswerkstätten zahlreiche Bedingungen für transformative Lernprozesse erfüllen.

Wie TL in Institutionen konkret angewendet werden kann, behandeln in der Folge **Karen-Alexandra Rätz, Ulrike Homann und Eva Weyer**. Angesichts der notwendigen universitären Einbindung von TL sehen die Autorinnen im hier vorgestellten Pilotmodul *fuTUre skills* einen wesentlichen Impuls für ein neues „transformatorisches“ Bildungsverständnis. So wurde im Fachbereich Biologie der Technischen Universität Darmstadt ein Prozess angestoßen, der TL strukturell im Studium verankern sollte.

Future skills thematisieren auch **Natalie Weinmann, Sophia Frank und Raik Pawlowsky**, die davon berichten, wie kritisches Denken im Designstudium gelehrt und gelernt werden kann. Der Beitrag untersucht aus dieser Perspektive die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Designausbildung. Anhand der Planung, Ausführung und Evaluation eines neuen Kursformats zeigt sich, dass Reflexion als Kernkompetenz für angehende Designer:innen anerkannt wird, der Transfer in die Praxis jedoch gezielt begleitet werden muss.

Fragen der Nachhaltigkeit werden in dieser Ausgabe an mehreren Stellen aufgegriffen, weshalb unser Schwerpunkt zu *TL im Hochschulkontext* von **Dominik Froehlich, Aleksandra Klein, Ann-Christine Schulz, Arthur Posch und Martin Kreeb** abgerundet wird, die abschließend Erkenntnisse aus der Lehre für Nachhaltigkeit durch TL präsentieren. Auch dieser Entwicklungsbeitrag zeigt anhand dreier Hochschulformate – interkulturelle Exkursionen, virtuelle Austauschformate und projektbasierte Beratung – wie TL für Nachhaltigkeit gezielt gestaltet und in der Hochschullehre verankert werden kann.

2.3 Freie Beiträge / Forschungsbeiträge

Der Nachhaltigkeitsgedanke wird auch in den freien Beiträgen aufgegriffen, indem **Kimberly Hannah Siacor und Dominik Froehlich** seine Weiterentwicklung in der Lehrkräftebildung anstreben. Im Kontext der freien Beiträge stellen sie ein adaptiertes Modell der BNE-Handlungskompetenz für Lehrende in der Lehramtsausbildung zur Diskussion. Es umfasst fachliches und fachdidaktisches Wissen, Wertschätzung von BNE, Verantwortungszuschreibung, Selbstwirksamkeit und Umsetzungsabsicht, wobei Selbstwirksamkeit als Schlüsselfaktor gilt.

Im Kontext der Hochschulentwicklung sind auch Aspekte der Inklusion und Exklusion von zentraler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund werfen **Rosario Lopez-Gavira, Inmaculada Orozco und Jana Felicitas Bauer** die Frage auf: Was kommt für Menschen mit Beeinträchtigungen nach dem Abschluss? Die Autorinnen beleuchten mittels einer qualitativen Studie, welche auf Erfahrungen von Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen basiert, förderliche und hinderliche Faktoren für einen erfolgreichen Übergang in eine Erwerbsarbeit oder ein weiterführendes Studium.

Der weitere Forschungsbeitrag von **Christian Grosch** beleuchtet mittels einer Fallstudie eine projektbasierte und KI-integrierte Lehrplaninnovation an der Hochschule Coburg. Angesichts des strukturellen Drucks durch digitale Transformation, verän-

derte Arbeitsmärkte und rückläufige Studierendenzahlen untersucht er den Bachelor-Studiengang *Wirtschaftsinformatik 2.0* auf der Grundlage von Dokumentenanalysen und Insiderperspektiven.

Welche Verhaltensweisen die sozialen Praktiken im Fernstudium und angesichts der digitalen Transformation mit sich bringen, diskutieren **Michael Hast, Roxana Bettinger und Caroline Trautwein**. Der Übergang ins Fernstudium ist für Studienbeginnende mit besonderen Herausforderungen verbunden, da Interaktion und Beziehungsgestaltung überwiegend digital und häufig ohne physische Präsenz stattfinden. Der Beitrag analysiert auf Basis eines Scoping Reviews im Rahmen des Forschungsprojekts *TiDE* soziale Praktiken, die u. a. Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Partizipation ermöglichen.

Den Abschluss bildet der freie Beitrag von **Dominika Dolzycka, Thea Santangelo, Frank Früchtel und Matthias Schreckenbach**, die das Projekt *Students4students* vorstellen, das an der Fachhochschule Potsdam in das Mentoring der Studieneingangsphase eingebettet ist. Die erste Zeit an einer Hochschule stellt Studierende vor große Herausforderungen, die zu Verzögerungen und zum Teil auch zu Abbrüchen führen. Mentoring bietet hier Unterstützung für diesen Übergang. Hochschulen und Studierenden bringt es viele Vorteile, wenn Studierende zur Unterstützung ihrer Kommiliton:innen in den Studienbetrieb eingebunden werden.

3 Conclusio und Ausblick

Die hohe Zahl an Beitragseinreichungen für dieses Schwerpunktheft verdeutlicht, dass *Transformatives Lernen* (TL) als Konzept an Hochschulen zunehmend etabliert ist und an Bedeutung gewinnt. Die in diesem Heft versammelten Beiträge eröffnen unterschiedliche konzeptionelle Zugänge und zeigen, dass sich Anknüpfungspunkte für TL auf verschiedenen Aktivitätsebenen von Hochschulen identifizieren lassen: auf der *Makroebene* (z. B. in der Reflexion über das institutionelle Selbstverständnis), auf der *Mesoebene* (z. B. in der hochschuldidaktischen Akzentuierung von Lehrveranstaltungen) sowie auf der *Mikroebene* (z. B. in Bezug auf das Professionsverständnis von Hochschullehrpersonen).

Perspektivisch erscheint es im Hinblick auf künftige Forschungen sowohl wünschenswert als auch sinnvoll, TL verstärkt in einen integrativen Gesamtzusammenhang einzubetten, der im Sinne eines *Whole-Institution-Approachs* die Hochschule über alle Organisationsebenen hinweg systematisch in den Blick nimmt. Ein solcher verschränkter Zugang, der TL auf sämtlichen Ebenen implementiert und praktiziert, birgt das Potenzial, transformative Lernprozesse im Hochschulkontext langfristig und nachhaltig zu verankern. Gleichzeitig zeigt sich ein Bedarf an vertiefter Forschung zu diesem Ansatz, um Bedingungen, Wirkmechanismen und institutionelle Umsetzungsmöglichkeiten von TL weiter zu konturieren.

Wir wünschen allen Leser:innen (ganz) im Sinne des Transformativen Lernens eine anregende Lektüre.

Es grüßen herzlich im Namen des gesamten
Editorial Boards der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE)

Ingrid Geier, Robert Hummer, Sandra Milz und Alessandro Barberi

Joris Wachter¹

Gruppendynamisches Erfahrungslernen als Paradigma für Demokratiebildung

Zusammenfassung

Dieser Beitrag positioniert gruppendynamisches Erfahrungslernen als Praxis transformativen Lernens und erläutert dessen Wirksamkeit für Demokratielernen in den Handlungsfeldern der Hochschule. Gruppendynamische Formate zeichnen sich als fundierte, sozialpraktische Ansätze aus, in denen Gruppenprozesse, demokratisches Handeln, Partizipation und Auseinandersetzung mit Autorität erfahrungsbezogen reflektiert werden und damit ein Lernprozess ermöglicht wird, der über Wissensvermittlung hinausgeht. Der Zusammenhang zwischen Gruppendynamik und Demokratie ist schon seit Langem bedeutungsvoll, wenngleich er bei näherer Betrachtung eine gewisse Unklarheit mit sich bringt. Der Beitrag nähert sich der Frage, wie Erfahrungslernen konkret in der gruppendynamischen Trainingsgruppe mit Demokratiebildung zusammenhängt und spricht sich für eine hochschuldidaktische Verbreiterung gruppendynamischer Ansätze im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen aus.

Schlüsselwörter

Gruppendynamik, Demokratie, Erfahrungslernen, Future Skills, Schlüsselkompetenzen

¹ Corresponding Author; Zentrum für Gruppendynamik und Aktionsforschung; post@joris-wachter.de; ORCID 0000-0003-0596-811X

Group Dynamics and Experiential Learning as a Paradigm for Democratic Education in Higher Education Contexts

Abstract

This article presents group dynamic experiential settings as a form of transformative learning and explains why it is important for learning about democracy at university. The importance of democratic education is once again in the spotlight. Group dynamic learning formats are well-founded, socially practical approaches that encourage reflection on social learning, self-enlightenment, systems thinking, participation and engagement with authority, thus enabling a learning process that goes beyond the mere transfer of knowledge. The relationship between group dynamics and democracy has long been significant, though a closer look reveals a certain degree of ambiguity. The article explores the connections between t-group learning and democracy and argues for the expansion of group dynamic approaches in higher education considering current societal challenges.

Keywords

group dynamics, democracy, experiential learning, future skills, key competencies

1 Gruppendynamisches Erfahrungslernen

In Gruppen stattfindende interaktionsdynamische Phänomene laufen üblicherweise zu einem großen Teil „nebenbei“ und unbewusst ab und betreffen implizite Logiken, Beziehungsmuster, Machtverhältnisse und kollektive Emotionen. Sie sind durch ihre Eigenkomplexität in mancherlei Hinsicht nicht mit „klassischen“, kognitiv orientierten Lernkonzepten vermittelbar. Es geht um Erfahrungen, die in einen Reflexionsraum gebracht werden müssen und hierdurch Entwicklung ermöglichen. Das transformative Lernen (Mezirow, 2000) ist dem gruppendynamischen Erfahrungslernen so gesehen schon seit seinen Anfängen eigen. Ausgelöst durch die Geschehnisse im Zweiten Weltkrieg beschäftigte sich Kurt Lewin als jüdischer Emigrant in den Vereinigten Staaten damit, auf welche Art und Weise Gruppenphänomene in Zusammenhang mit dem Entstehen von autokratischen und demokratischen sozialen Systemen stehen (Lewin, 1939; Steinkamp, 1973). Seitdem hat sich die Gruppendynamik zum einen als wissenschaftliche Disziplin ausdifferenziert, zum anderen wurden Lernformate entwickelt, in denen soziale Phänomene am Beispiel des eigenen Interaktionsgeschehens erforscht werden.

1.1 Das Format Trainingsgruppe im Hochschulkontext

Die gruppendynamische Trainingsgruppe ist ein Format, das Lernen anhand der eigenen Erfahrungen mit einer Gruppe im „Hier und Jetzt“ in den Fokus stellt (Heintel, 2006; Krainz, 2005, 2006;): Eine Gruppe einander unbekannter Personen bekommt den Auftrag, Gruppenprozesse am eigenen Beispiel zu erforschen und zu besprechen. Wie dies zu erreichen ist, muss die Gruppe zunächst selbst erlernen. Diese ungewohnte Offenheit ist für die Teilnehmenden zunächst irritierend. Es wird ein Vakuum erzeugt, das zu Unsicherheit führt, im weiteren Verlauf aber ermöglicht, dass diese Erfahrung der Irritation reflexiv eingeordnet und erfahrungsbezogen verstanden wird (Spindler, 2015). Um es mit den Worten Mezirows (1990) zu sagen, entsteht hier ein „desorientierendes Dilemma“, das einen Perspektivenwechsel auslöst und damit transformierendes Lernen ermöglicht.

Seit den Anfängen der Gruppendynamik als Wissenschaft ist dieses Laboratoriumssetting an verschiedenen Universitäten und Hochschulen verankert. Im deutschsprachigen Raum wurde die Gruppendynamik zuerst in Klagenfurt anfänglich im philosophischen Fachbereich verortet – als Ansatz angewandter, praktischer Philosophie. Inzwischen ist das Format der Trainingsgruppe an mehreren Universitäten fest etabliert (etwa in Klagenfurt, Graz, Wien, Witten), nähere Beschreibungen dazu finden sich beispielsweise bei Krainz (2005) oder Flicker (2009). Der Teilnehmendenkreis besteht je nach Kontext aus Studierenden verschiedener Fachrichtungen sowie je nach Institut zusätzlichen externen Teilnehmenden aus dem Berufskontext, die die Veranstaltungen als Fortbildung besuchen. Es werden üblicherweise zwei bis sechs parallele Gruppen mit je ca. 8–12 Teilnehmenden gebildet, die in ihrer Zusammensetzung möglichst unterschiedlich sind und dem Prinzip möglichst geringer Vorbe- kanntschaft folgen („stranger groups“). Je eine Person aus dem Trainer:innenstaff arbeitet mit einer der Trainingsgruppen. Die Veranstaltung dauert 4,5 bis 5,5 Tage und wird nach Möglichkeit idealerweise in Klausur durchgeführt. Zu Beginn werden im Plenum die Ziele und die Arbeitsweise des Settings vorgestellt und die Gruppen gebildet. Das zentrale Element der Woche ist die Trainingsgruppensitzung, in der es gilt, Gruppenprozesse und Zusammenhänge im „Hier und Jetzt“ zu besprechen und daraus zu lernen. Um dieser Tätigkeit zu Beginn „Starthilfe“ zu geben, arbeiten die Gruppen meist eine Weile im Tandem-Modus: Eine Gruppe sitzt im Innenkreis, eine zweite im Außenkreis und gibt zum Ende einer Runde Rückmeldungen und teilt Beobachtungen – anschließend wechselt die Konstellation. Zusätzlich werden im Verlauf der Woche weitere Formate wie Arbeitsgruppen, Halbplena und Austauschgruppen eingesetzt.

1.2 Selbstaufklärung als Ziel

In der Tradition des Lewinschen *Action Research* (Lewin, 1952; Lerchster, 2015; Lerchster & Spindler, 2023) wird die Gruppe selbst zur forschenden Einheit und gleichzeitig zum Forschungsobjekt. Die im Zentrum stehende Lernaufforderung ist dabei die Selbstaufklärung: Das „Selbst“ über das es Erkenntnisse zu entwickeln gilt, ist die Gruppe als Subjekt (Lesjak, 2009, S. 7):

„Einfach gesagt: Kollektive Selbstbestimmung (modern gesprochen: Selbststeuerung) kann nur mittels kollektiver Selbstaufklärung (aktive kollektive Form der Selbsterkenntnis) gelingen, und auch nur dann, wenn zu diesem Zweck entsprechende Lernmethoden und Steuerungsformen eingesetzt werden“.

Im Geiste der Gestaltpsychologie Lewins ist das Lernen hierbei beeinflusst durch sowohl individuelle Voraussetzungen der Person als auch wesentlich durch die Umweltbedingungen, die sich dafür bieten. Mit Blick auf die Didaktik besteht die Aufgabe der Gruppe, sich selbst das Lernen beizubringen – das ist deutlich ungewohnter als sonstige Lernerfahrungen, etwa durch ein hierarchisches Verhältnis geprägtes „unterrichtet werden“. Das Individuum ist zwar durchaus Teil dieses Forschungs- und Lernprozesses, da es immer Wechselwirkungen zwischen persönlicher Erfahrung und dem gemeinsamen Lernprozess der Gruppe gibt. Nicht zu verwechseln ist jedoch der Fokus im Vergleich zu Selbsterfahrungsseminaren, als welche Gruppendynamiktrainings nicht selten fehlausgelegt werden. In der hier verstandenen Sicht findet Selbsterfahrung durchaus statt, allerdings als Nebenprodukt des kollektiven Lernens. Es wird beispielsweise häufig in Trainingsgruppen besprochen, wie sich situativ Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden oder wenn sich eine Person – vielleicht auch durch individuelle Prägung – in einer Gruppe besonders aktiv oder besonders zurückhaltend verhält. Dieses Besprechen geschieht immer eingebettet in die „Hier-und-Jetzt“-Situation und mit Fokus auf der Gruppenebene. Eine Gruppe besteht aus dieser Perspektive nicht aus den Personen, sondern aus dem, was zwischen diesen geschieht, den Interaktionen und ihren Wechselwirkungen.

2 Die Trainingsgruppe als Lernraum für Demokratiebildung

In ihrem Ursprung war die Gruppendynamik demokratiefördernd gedacht. Mitunter ist der politisch bildende Aspekt gruppendynamischer Lernformate im Verlauf der Zeit etwas in den Hintergrund gerückt und es wurden andere Zielsetzungen vorangestellt, beispielsweise der Erwerb von Sozialkompetenz und der gelingende Umgang mit Gruppenphänomenen im Kontext von Organisationen, die in heutigen komplexen Wissensfeldern auf Teamarbeit angewiesen sind (Wimmer, 2006). Jüngst ist der Zusammenhang zwischen Gruppendynamik und Demokratieentwicklung allerdings wieder aufgekeimt. Dieser Zusammenhang ist zwar für viele Gruppendynamiker:innen naheliegend, er ist aber bei genauerem Hinsehen durch eine gewisse Unschärfe gekennzeichnet. Es lässt sich nicht einfach behaupten, dass alle Menschen, die gruppendynamische Lernerfahrungen durchleben, automatisch zu demokratisch gebildeten Individuen werden. In diesem Artikel folgt nun der Versuch einer Ausdifferenzierung dieses Zusammenhangs, konkret mit Bezug auf das Lernformat Trainingsgruppe.

2.1 Demokratiebildung im gesellschaftlichen Bezugsrahmen

John Dewey (1916, S. 91) beschreibt in einer bekannten Textpassage aus *Democracy and Education* sein Konzept von Demokratie als aufgeklärtes, partizipatives Miteinander folgendermaßen:

„A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity“.

Himmelmann (2022, S. 49) greift diese Konzeptionalisierung auf und definiert *Demokratie als Lebensform* als eine von drei Sichtweisen auf Demokratie, bei der es darum geht, „praktische Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie

in vielfältigsten Formen zu sammeln“. Der Autor beschreibt darüber hinaus die weiteren beiden Perspektiven *Demokratie als Gesellschaftsform* und als *Herrschaftsform* (ebd.). Im Hinblick auf diese Begriffsrahmung ist gruppendynamisches Erfahrungslernen auf den ersten Blick besonders im Bereich der lebensformbezogenen Lernerfahrungen bedeutsam, aber nicht nur: Bezieht man Wechselwirkungen gesellschaftspolitischer Zusammenhänge ein, lässt sich Gruppendynamik über individuelles Lernen hinaus auf die Entwicklung einer demokratischen gesellschaftlichen Rahmung beziehen. Kollektive Reflexionsfähigkeit ist für gesellschaftliche Aufklärung notwendig, hier genügen Individualkompetenzen nicht. In gleichem Ton versteht Honneth (1998, S. 778f) Deweys Demokratieverständnis als „vopolitisch“, die Interaktionen zwischen Beteiligten beeinflussen bereits, welche Vorbedingungen für demokratische Regierungsformen möglich sind. Auch lassen sich Teilaspekte von *Demokratie als Herrschaftsform* dabei reflektieren, betrachtet man die durch äußere Bedingungen vordefinierten oder auch eingeschränkten Handlungs- und Spielräume in gesellschaftlichen Strukturen. In Analogie dazu finden sich in der Gruppendynamik ebenso Rahmensetzungen, die auf eine bewusste Auseinandersetzung mit den umgebenden Verhältnissen abzielen.

Hier schließt sich direkt die Frage an, inwiefern Demokratie erlernt werden kann – oder muss. Dabei lassen sich enge Parallelen zwischen Deweys pragmatischen Ansätzen und den Untersuchungen von Kurt Lewin, einem der Begründer der gruppendynamischen Tradition, und seinen Mitarbeitern finden (Lewin, 1939; Lewin, Lippit & White, 1939; Krainz, 2015). In den vielfach aufgegriffenen Experimenten zu autokratischen und demokratischen Führungsstilen wurden auch die Lernumgebungen für demokratisches Verhalten untersucht. Lewin kam zu dem Schluss, dass demokratisches Verhalten nicht „naturgemäß“ stattfindet, wenn man eine Gruppe sich selbst überlässt,

„es ist vielmehr wahrscheinlicher, dass Chaos oder eine primitive Organisationsstruktur durch autokratische Dominanz resultiert. Wenn man in einer Gruppe Demokratie entwickeln will, dann bedeutet dies aktive Erziehung [...]“ (Lewin, 2009, S. 208).

Zu der Frage, wie Demokratielernen stattfinden kann und welche Beschreibung für die dabei ablaufenden komplexen Prozesse angemessen ist, gibt es eine differenzierte demokratiepädagogische Auseinandersetzung (Beutel et al., 2022). Die Gruppendynamik reiht sich in die Sichtweise ein, dass nicht nur Personen, sondern Gruppen und Gesellschaften, so gesehen, ganze „funktionale Systeme“ demokratisches Handeln lernen können (ebd., S. 25).

Gruppendynamische Ansätze sind historisch mit Demokratie verknüpft und angesichts aktueller gesellschaftspolitischer Entwicklungen ist diese Facette zuletzt vermutlich nicht von ungefähr wieder mehr zum Gegenstand der Auseinandersetzung geworden (Clausen, 2024; Stähler & Stützle-Hebel 2018). Autokratische Tendenzen scheinen wieder zum Normalzustand zu werden, in gleichzeitiger Entwicklung mit krisenhaften Grundzuständen. Schwarz (2019, S. 314) zieht hier eine bemerkenswerte Parallele zu gesellschaftspolitischen Reaktionen, dass auf krisenhafte Bedingungen mit der Orientierung an einer starken Autorität oder „Führungspersönlichkeit“ reagiert wird, da emotional gesehen „Sicherheit wichtiger ist als Freiheit, z. B. in Form von Demokratie oder Menschenrechten“. Analog lässt sich das Phänomen auch in Trainingsgruppen wahrnehmen, so Schwarz (ebd.): Nicht selten verlangen Gruppen zu Beginn mit hoher Emotionalität, dass man ihnen nun doch endlich sage, was sie zu tun haben. Dass diese Erwartung durch die Trainerin oder den Trainer in der Gruppe nicht erfüllt wird, erzeugt ein zusätzliches Maß an Frustration, lässt aber das Muster überhaupt erst besprechbar werden.

Es lassen sich Analogien und Relationen in Trainingsgruppen finden, die für die Frage bedeutsam sind, wie Demokratie erlernt werden kann. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sind drei wichtige Dimensionen dabei: *Erstens* das soziale Lernen unter dem Aspekt von Partizipation, Aushandlung, Diskurs und Konfliktlösung, *zweitens* die Reflexion und Aufklärung von Macht- und Einflussverhältnissen sowie Umgang mit Autoritäten und *drittens* der gesellschaftliche Mikrokosmos, der sich im Kleingruppenformat spiegelt.

2.2 Partizipation und Konfliktlösungskompetenz

Gruppen verhalten sich nicht von sich aus demokratisch. Beispielhaft veranschaulichend sind dazu Erkenntnisse, die unter der Überschrift „Konformitätsdruck“ (Antons, 2015) oder analog „Group Think“ (Janis, 1972) zusammengefasst werden können: Es ist kein einfaches Unterfangen, als Einzelperson in einer Gruppe anderer Meinung zu sein als eine starke Mehrheit. Dabei ist gerade diese Möglichkeit eminent für ein demokratisches Miteinander: Nur wenn abweichende Meinungen und Minoritäten gehört werden, ist es möglich, Auszuhandeln und Diskurs über Unterschiede zu betreiben. Krainz (2020, S. 497) beschreibt es wie folgt:

„Demokratie ist essenziell darauf angewiesen, dass sich Menschen aktiv einbringen, partizipieren und gemeinsam Entscheidungen nach hoffentlich vorangegangener kritischer Urteils- und Meinungsbildung treffen (können), ohne vorschnellen und verführerischen Simplifizierungen komplexer Zusammenhänge und deren Propagandisten aufzusitzen oder zu erliegen“.

In einer *Trainingsgruppe* (T-Gruppe) sorgt nun die Trainerin oder der Trainer mit geeigneten Interventionen dafür, dass in unreflektierten Situationen – die etwa durch Gruppendruck entstehen – Aufklärung des gerade ablaufenden Phänomens stattfindet. Das Prinzip ist dabei nicht, dass etwa dieses Phänomen möglichst verhindert wird, sondern bei Auftreten in der Hier-und-Jetzt-Situation besprochen wird. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass die Trainerin bzw. der Trainer Beobachtungen und Hypothesen dazu äußert oder in die Gruppe fragt, wie es zu Einigkeit gekommen ist. Dass dieses Trainer:innenverhalten bisweilen auch Widerstand oder Konflikte auslöst ist nicht selten – und auch das muss wiederum in der Gruppe besprochen werden. Der Konfliktbegriff ist dabei konduktiv gemeint. Gerhard Schwarz (2014, S. 16) unterstreicht das: „Der Sinn von Konflikten besteht darin, vorhandene Unterschiede zu verdeutlichen und fruchtbar zu machen“.

In diesem Sinne hat eine Gruppe immer die Aufgabe, ihre Unterschiede nutzbar zu machen und sich hierdurch zu entwickeln. Welche Unterschiede es sind, die gerade bedeutsam sind, unterscheidet sich von Gruppe zu Gruppe. Abgesehen von grundlegenden Differenzen wie Alter, Gender oder kulturellem Hintergrund spielen auch

situative Unterschiede wie Aktivität oder Einfluss eine Rolle. Entscheidend ist jedoch einerseits, dass sie überhaupt zur Sprache kommen und nicht verleugnet oder gleichgeschaltet werden, und andererseits, *wie* mit diesen Unterschieden umgegangen wird (Csar, 2022). Dazu benötigt es Austausch und Beteiligung. Ohne Partizipation kann man diese Zusammenhänge nicht zugänglich machen, sie ist in dieser Hinsicht keine beliebige Entscheidung einzelner Personen, sondern konstitutive Bedingung von Demokratie (Schein & Bennis, 1967). Insbesondere sind dabei auch Konflikte zu nennen, die ihrer Natur nach nicht lösbar sind. Heintel (2005) spricht dabei von „notwendigen Konflikten“, die einen inneren Widerspruch beinhalten, etwa das Verhältnis zwischen Individuum und Gruppe: Um Teil der Gruppe zu sein, braucht es differenzierte Individuen, gleichzeitig widerspricht dies wiederum dem Gruppenbedürfnis nach Einheit. Beispiele für derartige Widersprüche finden sich wiederum auch in größeren Kontexten wie politischen Diskursen (siehe etwa Lesjak, 2019).

2.3 Aufklärung von Machtverhältnissen

Schon in den Experimenten von Lewin (1939) und seinen Nachfolgern ging es um die Frage, welchen Einfluss die Art der Führung (demokratisch, autokratisch oder laissez-faire) auf das Verhalten von Gruppen hat. Er stellte dabei heraus, dass nicht nur die Arbeitsatmosphäre sich in demokratisch geführten Gruppen wesentlich verbessert, sondern auch die Zusammenarbeit inhaltlich erfolgreicher ist.

Nun ist bemerkenswert, dass das Verhältnis zu (Lehr-)autoritäten, die uns im Laufe des Lebens begegnen, in der Regel relativ wenig reflektiert wird. Im Gegenteil, gesellschaftshistorisch gesehen waren Autoritäten und Machtverhältnisse nicht zu hinterfragen. Wer es dennoch tat, dem drohte Strafe – das Prinzip ist beispielsweise in schulischen Lernkontexten auch heute noch anzutreffen. Wenn Machtverhältnisse hinterfragt werden, ist insbesondere die Autorität in Gefahr, ihre Stellung zu verlieren, Revolte könnte folgen.

In der Trainingsgruppe ist das Arbeitsprinzip umgekehrt: Es ist für die Entwicklung der Gruppe unbedingt notwendig, die Rolle der Trainerin oder des Trainers zu besprechen. Wir sind in allen sozialen Lebensbereichen mit Autoritätsverhältnissen konfrontiert. Je nach Sozialisation hat dies einen wesentlichen Einfluss auf die Erwartung, die einer Autorität entgegengebracht wird. Zu Beginn einer T-Gruppe kann das, wie erwähnt, zu einer Enttäuschung der Erwartung führen, da die als „Leitung“ wahrgenommene Person nicht im klassischen Sinne „leitet“, sondern Fragen zum „Hier und Jetzt“ stellt und die Gruppe auf sich selbst zurückwirft. Eine andere Reaktion auf das Vakuum kann sein, dass die Gruppe die Trainerin oder den Trainer aktiv ignoriert und damit ausschließt, gleichzeitig durch andere Mechanismen versucht, das Sicherheitsbedürfnis zu erfüllen, etwa strenge Regeln erfindet oder Spiele spielt, deren Regeln Struktur geben.

Wir sind es nicht gewohnt, die Verhältnisse, denen wir unterworfen sind, zu reflektieren. Aus der Perspektive des Demokratielernens drängt sich auf, Aufklärung in Bezug auf Machtverhältnisse, Autoritätsstrukturen und ihre Wechselwirkungen zu praktizieren. Erst dann ist man in der Lage, diese Verhältnisse mitzugestalten und, wie es Krainz und Lesjak (2023) betiteln, zu „bestimmen, was uns bestimmt“. Die Autoren formulieren den Zusammenhang derart (ebd., S. 117):

„Nimmt man nun das gruppendynamische Erfahrungslernen in Laboratoriumssettings als Paradigma, dann kommt man vom Großen, Abstrakten und Unüberschaubaren zum Kleinen, Beobachtbaren und potenziell leichter Thematisierbaren. Hier setzt die didaktische Idee der Gruppendynamik an. Die Gruppe in einem gruppendynamischen Seminar ist ein Versuchsgelände, auf dem die Anwesenden mit sich selbst als Instrument experimentieren können, wie man zu einem Zustand gelangt, der den Namen Autonomie (*gr.* für ‚Selbstbestimmung‘) verdient. Die politische Dimension dessen ist sofort evident, wenn verstanden worden ist, dass man zur Realisierung von Freiheit andere braucht“.

Wir haben es hier wieder mit einem „notwendigen Widerspruch“ (Heintel, 2005) zu tun: Freiheit und Autonomie sind auf Interdependenz, also gegenseitige Abhängigkeit angewiesen.

2.4 Die Gruppe als Mikrokosmos gesellschaftlicher Verhältnisse

Es lassen sich zwar nicht grundsätzlich Phänomene direkt vom Kleinen ins Große übertragen, es gibt jedoch Zusammenhänge zwischen den Funktionslogiken einer Gruppe und denen einer Gesellschaft. Slater (1978) hat etwa den Begriff „Mikrokosmos“ geprägt: Aktuelle gesellschaftspolitische Phänomene spiegeln sich in Kleingruppensettings wider. Auch eine Trainingsgruppe ist in einen gesellschaftlichen Gesamtkontext eingebettet. Das wirkt sich auf die zu besprechenden Themenfelder aus und beeinflusst, welche Grundannahmen und Erwartungen aufschlagen. Beispielsweise hat sich das bereits ausgeführte Verhältnis zu Autoritäten im Verlauf der Zeit stark verändert und in altersgemischten Gruppen finden sich nicht selten Generationenkonflikte in Bezug auf die Frage, wie man sich einer Autorität gegenüber verhält. Im Kleingruppenformat lassen sich stellvertretend Auseinandersetzungen zu derartigen größeren Fragen beobachten.

Umgekehrt wirken sich Interaktionen im Kleinen auf größere Zusammenhänge aus. Als beispielhafte Parallele lässt sich die Außenfeindkonstruktion und der Ausschluss von Andersartigkeit betrachten: Das ist sowohl ein Gruppenmechanismus, der auf Konformität und Gleichschaltung aus ist, als auch ein Massenphänomen und ein gesellschaftspolitischer Mechanismus, der in der Interaktionslogik von Staaten wirksam sein kann. Schon Hannah Arendt (2025, S. 756ff) führt aus, dass alltägliche Mikro-Erfahrungen sozialer Ausgrenzung eine Wirkung auf totalitäre Dynamiken haben können: durch Kollektivierung „isolierter und atomisierter Individuen“ entwickelt sich eine wechselseitige Verstärkung von Gruppen- und Massenphänomenen einerseits und ausgrenzender individueller Einstellung andererseits. Im Aggregat bilden sich aus individuellen Erfahrungen kollektive Muster.

Mit Blick auf Demokratielernen kann postuliert werden, dass aggregierte kollektiv-reflexive Lernerfahrungen in der Breite wirksam auf die Gesellschaft sind, sie ermöglichen gemeinsame Selbstdistanz in gesellschaftspolitischen Handlungsfeldern. So gesehen bilden kleinformatige Interaktionszusammenhänge die Grundlage demokratischer Rahmung. Lernformate, die auf Selbstaufklärung ausgerichtet sind, wirken sich gestaltend auf die Gesellschaft aus, vorausgesetzt, sie finden kontinuierlich und nicht nur punktuell statt. Die „politische Bildung“ muss, so auch Krainz (2020, S. 497)

„als ein eigenes und fortlaufend zu gestaltendes Lernvorhaben verstanden werden – für jede heranwachsende Generation von neuem. Soweit es gruppendynamisches Lernen betrifft, ist genau das sein politischer Sinn.“

Nebenbei sind zudem Organisationen in Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen zu erwähnen. Der organisationale Kontext ist sozusagen Erprobungsgelände von partizipativen, demokratischen Zusammenarbeitsformen. Im Rahmen von formalen Organisationsstrukturen bildet sich hier eine Widerspruchslogik ab, die nicht mit einfachen Mitteln aufzulösen ist (Krainz & Krainz, 2019): Eine Organisation kommt nicht ohne formale Machtstrukturen aus, benötigt aber Partizipation und Teamarbeit, um leistungsfähig zu sein. Schon Lewin hatte diesen Weg im Sinn: Die Umsetzung demokratischer Führungsstile in Organisationen ist ein Weg, um Demokratie in der Gesellschaft zu fördern und im pragmatischen Sinne anzuwenden (Binder, 2024; Vogl, 2024).

3 Gruppendynamik an der Hochschule als reflexiver Lernraum

Die didaktische Idee der Gruppendynamik, eigenverantwortliches soziales Lernen und Selbstaufklärung von Systemen als Gruppe zu ermöglichen, ist ein erprobter Weg, um transformatives Lernen als konkrete Praxis umzusetzen. Die Ziele dieses Lernformats können dabei mehrere sein. *Erstens* ist die in diesem Beitrag in den Fokus gerückte demokratische Bildung zu nennen, die als Querschnittsaufgabe von

Hochschulen und ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung zu sehen ist. *Zweitens* ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung von *Future Skills* relevant. Die Zukunft war noch nie gewiss, es zeichnet sich jedoch in Hinblick auf aktuelle Themen wie Künstliche Intelligenz (KI) und Digitalisierung ab, dass sich die Anforderungen an Bildung wesentlich verändern: Es werden vermehrt kreativ-innovative, aber auch reflexive und sozial-koordinative Schlüsselkompetenzen gefragt, nicht mehr explizites Wissen. *Drittens* zielt gruppendynamisches Erfahrungslernen auf Selbstaufklärung ab und leistet damit einen Beitrag zu gesellschaftlichen, transformativen Lernprozessen. Die etablierten gruppendynamischen Formate, wie sie an einzelnen Universitäten langjährig durchgeführt werden, gewinnen an Relevanz für gegenwärtige Herausforderungen: Instrumentelle Vereinfachungen komplexer Sachverhalte, autokratische Tendenzen und der Verlust dialogischer Kultur sind letztlich mit Aufklärung zu beantworten und erfordern Ambiguitätstoleranz und einen dialektischen Umgang mit notwendigen Widersprüchen. Hinsichtlich der Wirksamkeit zur Förderung von demokratischer gesellschaftlicher Rahmung ist die Gruppendynamik dabei komplementär zu anderen didaktischen Zugängen zu sehen: Aus der Perspektive von *Demokratie als Herrschaftsform* sind auch systemstrukturelle Aspekte bedeutsam, die wiederum in Wechselwirkung mit der Sozialdynamik stehen und in anderer Form zu vermitteln sind. Die Gruppendynamik bietet dabei einen Ansatz des sozialen Lernens, um notwendige Aspekte von demokratischen Kompetenzen zu fördern, der in der Breite noch Potenzial hat, im Hochschulraum entwickelt und in Bezug auf seine gesellschaftspolitischen Wirkungen näher in den Blick genommen zu werden.

Literaturverzeichnis

- Antons, K. (2015). Die dunkle Seite von Gruppen. In C. Edding & K. Schattenhofer (Hrsg.), *Handbuch – Alles über Gruppen* (S. 324–355). Beltz.
- Arendt, H. (1951/2025). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus*. (Neuausgabe, 2. Auflage). Piper.
- Beutel, W., Gloe, M., & Reinhardt, V. (2022). Demokratiepädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 19–42). Wochenschau.
- Binder, N. (2024). Partizipation und Effizienz. Demokratische Gruppendynamik bei Kurt Lewin. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 55, 467–476.
- Clausen, G. (2024). Das Politische in der Gruppendynamik: Die verborgene Dimension in Konzepten und praktischem Handeln. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 55, 477–486.
- Csar, M. (2022): Gruppendynamische Beobachtungen: Unterschiede in virtuellen Gruppen. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 53(1): 27–37.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan Publishing.
- Flicker, E. (2009). Gruppendynamik als universitäres Lernmodell – Erfahrungsmöglichkeiten in einer gruppendynamischen Trainingsgruppe. In I. Schrittmesser (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung* (S. 95–119). Peter Lang.
- Heintel, P. (2005). Widerspruchsfelder, Systemlogiken und Gruppendialektiken als Ursprung notwendiger Konflikte. In G. Falk, P. Heintel & E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement* (S. 15–33). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heintel, P. (2006). Über drei Paradoxien der T-Gruppe. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 191–250). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelmann, G. (2022). Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 43–51). Wochenschau.

Honneth, A. (1998). Democracy as Reflexive Cooperation: John Dewey and the Theory of Democracy Today. *Political Theory*, 26(6), 763–783.

Janis, I. (1972). *Victims of groupthink: A psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin.

Krainz, E. (2005). Erfahrungslernen in Laboratoriumssettings: Trainingsgruppe und Organisationslaboratorium. In G. Falk, P. Heintel & E. E. Krainz (Hrsg.), *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement* (S. 311–326). Verlag für Sozialwissenschaften.

Krainz, E. (2006). Gruppendynamik als Wissenschaft. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 7–28). Verlag für Sozialwissenschaften.

Krainz, E., & Lesjak, B. (2023). Bestimmen, was uns bestimmt. Reflexion und Gestaltung der Bedingungen, unter denen wir leben und arbeiten. In R. Lerchster & M. Spindler (Hrsg.), *Gruppen:Dynamik. Die Gestaltung dynamischer Prozesse für Leadership, Beratung, Teams und Organisationen im 21. Jahrhundert* (S. 105–118). Carl Auer.

Krainz, U. (2020). Jenseits des Marktpinzips. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 51, 489–498.

Krainz, U. (2015). Verschwiegene Verwandtschaft. Zum theoretischen Naheverhältnis von Kurt Lewin und John Dewey. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 46(3–4), 359–377.

Krainz, U., & Krainz, E. (2019). Demokratische Organisationen – Organisierte Demokratie. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 50, 245–250.

Lerchster, R. (2015). Die Konjunktur partizipativer Forschungsformen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 46(3–4), 379–394.

Lerchster, R., & Spindler, M. (2023). Wozu? Sinn und Nutzen der Gruppendynamik. In R. Lerchster & M. Spindler (Hrsg.), *Gruppen:Dynamik. Die Gestaltung dynamischer Prozesse für Leadership, Beratung, Teams und Organisationen im 21. Jahrhundert* (S. 26–35). Carl Auer.

Lesjak, B. (2009). Gruppendynamik als Interventionswissenschaft – eine neue Herausforderung? *Gruppendynamik*, 40, 7–21.

- Lesjak, B. (2019). Das basisdemokratische Paradox organisieren? Phänomene und Herausforderungen wertorientierter Organisationen. In *Gruppe. Interaktion. Organisation. (GIO)*, 50(3), 281–289.
- Lewin, K. (1939). Experiments in social space. In K. Lewin (Hrsg.), *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics* (S. 71–83). Harper & Row Publishers.
- Lewin, K. (1944/2009). Die Dynamik der Gruppenhandlung. In H. E. Lück (Hrsg.), *Kurt Lewin – Schriften zur Angewandten Psychologie* (S. 237–246). Krammer.
- Lewin, K. (1952). Group Decision and Social Change. In: E. E. Maccoby, T. E. Newcomb & E. E. Hartley (Hrsg.), *Readings in Social Psychology* (S. 197–211). Holt.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301.
- Mezirow, J. (1990). „How Critical Reflection Triggers Transformative Learning.“ In: J. Mezirow: *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning* (S. 1–20). Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Schein, E., & Bennis, W. (1967). *Personal and organizational change through group methods: The laboratory approach*. John Wiley.
- Schwarz, G. (2019). *Die heilige Ordnung der Männer. Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Genderlogik*. 6. Auflage. Springer.
- Schwarz, G. (2014). *Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen*. 9. Auflage. Gabler
- Slater, P. (1978). *Mikrokosmos. Eine Studie über Gruppendynamik*. Fischer.
- Spindler, M. (2015). Sie landen im Vakuum. Bitte im Hier und Jetzt einchecken. *Supervision: Mensch, Arbeit, Organisation*, 33. 44–48.
- Stähler, F., & Stützle-Hebel, M. (Hrsg.). (2018). *Demokratie machen. Gruppendynamische Impulse*. Carl Auer.
- Steinkamp, H. (1973). *Gruppendynamik und Demokratisierung. Ideologiekritische und sozialetische Studien zur empirischen und angewandten Kleingruppenforschung*. Kaiser.

Vogl, T. (2024). Autorität in Teams als politisches Geschehen. *Gruppe. Interaktion. Organisation (GIO)*, 55. 487–495.

Wimmer, R. (2006). Das besondere Lernpotenzial der gruppendynamischen Trainingsgruppe. In P. Heintel (Hrsg.), *betrifft: TEAM. Dynamische Prozesse in Gruppen* (S. 36–52). Verlag für Sozialwissenschaften.

Pia Sue Helferich¹

Transformative Learning and Life Competencies

This article explores the intersection of Transformative Learning and the European Commission's *Life Competencies* (LifeComp) framework. Transformative Learning highlights changes in the way a person experiences, conceptualizes and interacts with the world, while LifeComp outlines nine key competencies that foster personal, social, and lifelong learning abilities. Combining both approaches creates a model that is practical grounded for higher education. Universities can thus prepare students not only for professional success but also to develop resilience, adaptability, and social responsibility—competencies that are crucial for navigating the complexity and uncertainty of the twenty-first century.

Keywords

transformative learning, transformative education, life competencies framework, life competencies

1 Corresponding Author; Hochschule Darmstadt; pia-sue.helferich@h-da.de;
ORCID 0000-0001-9613-7658

Transformatives Lernen und Lebenskompetenzen

Dieser Beitrag untersucht die Schnittstelle zwischen Transformative Learning und dem LifeComp-Framework der Europäischen Kommission. Transformative Learning betont tiefgreifende Perspektivwechsel durch Reflexion, Dialog und ganzheitliche Auseinandersetzung, während das LifeComp-Framework neun zentrale Lebenskompetenzen beschreibt, die persönliche, soziale und lebenslange Lernfähigkeiten fördern. Durch die Verbindung beider Ansätze entsteht ein praxisnah fundiertes Modell für die Hochschulbildung. Universitäten können Studierende damit nicht nur fachlich vorbereiten, sondern auch in ihrer Resilienz, Adaptivität und gesellschaftlichen Verantwortung stärken – Kompetenzen, die im 21. Jahrhundert entscheidend sind.

Schlüsselwörter

Transformatives Lernen; Bildung; Kompetenzen; Lebenskompetenzen

1 Introduction

Going to university is portrayed as a major life transition filled with excitement, possibilities, and uncertainty (Paul & Quiggin, 2020). It marks a coming-of-age moment where students face new environments, ideas, and people, gaining independence and the chance for deep personal and intellectual growth (Paul & Quiggin, 2020). The experience is thrilling not only because of the change it brings, but also because of the unknowns ahead (Paul & Quiggin, 2020). Paul and Quiggin (2020) state that a successful university education goes beyond the acquisition of factual knowledge—it can lead to epistemic transformation, which reshapes how individuals view the world and themselves. This transformation involves a deep shift in understanding, not just the addition of new information. When such epistemic change scales up, it results in personal transformation with broader social implications. Experiences like leaving home and entering college often trigger this change, unlocking new beliefs, desires, and perspectives (Paul, 2016).

Entering university has always been a major milestone for young adults, but today the context has changed: Society as a whole is calling for transformation, and the pressure to address ecological, political and social challenges is more present than ever. Situations arising from transformative changes are often strongly influenced by the characteristics summarized under the acronym VUCA—volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity (Bennett & Lemoine, 2014). Universities should contribute in preparing students for the challenges they face when leaving into their jobs and life situations in the future.

“It is no longer enough for education to provide basic literacy and numeracy; now it should equip individuals to be agents for sustainable change and to be able to tackle the global challenges” (Arbeiter & Bučar, 2021, p. 4).

Since the 1960s adult education thinks about ways how education and training students and citizens meet the challenges of transformation (Hoggan, 2023). Nevertheless, the concept of Transformative Learning often lacks clarity and concreteness (Hoggan, 2023; Hoggan, 2016). In the context of the interdisciplinary perception of

modern societies from the 1990s onwards as volatile, uncertain, complex, and ambiguous (Bennett & Lemoine, 2014), a concept of Life Competencies was developed that explores the question of what core competencies people can possess in order to deal with possible future changes.

To address potential future challenges, it can be useful to combine Transformative Learning and Life Competencies—two concepts that, until now, have mostly been discussed in separate contexts. Educational institutions and educators could benefit significantly from aligning them. Life Competencies can be seen as the potential outcomes or goals of Transformative Learning, making the latter more tangible and easier to integrate into higher education settings.

This article explores the question:

How can Transformative Learning and Life Competencies be meaningfully combined, and how they can be applied for higher education?

It examines the parallels and distinctions between the two approaches and considers how they can be effectively applied in university teaching. Initial reflections and analytical perspectives on this topic can already be found in Helferich, Heidbrink, Pleil, and Rademacher (2025), particularly with regard to the education of communication professionals.

This article addresses first the relationship between Transformative Learning and Life Competencies, followed by practical teaching strategies for higher education. These methods can be incorporated into curricula and teacher training programs alike.

2 Transformative Learning & Life Competencies

The idea of transformation holds strong appeal in modern educational thinking (Yacek, 2020). Especially the term Transformative Learning was reviewed intensively over the past 45 years, numerous scholars have contributed to Transformative Learning theory. Hoggan has played a key role in analyzing this body of work, framing Transformative Learning as a meta theory that encompasses various approaches (Hoggan, 2023; Hoggan & Finnegan, 2023; Hoggan & Higgins, 2023). Mezirow (1991) developed the concept of “perspective transformation”, which emphasizes individuals’ meaning-making processes and promotes greater reflection, openness, and emotional readiness for change. Hoggan und Higgins add a (2023) metatheoretical definition to the discourse:

“Transformative Learning refers to processes that result in significant and irreversible changes in the way a person experiences, conceptualizes and interacts with the world” (Hoggan & Higgins, 2023, p. 71).

The focus on Transformation is also seen in German educational philosophy, particularly in discussions of *Bildung* as transformation (Koller, 2016, 2023). In this sense *Bildung* can be seen

“as a process of the transformation of world- and self-relations which may develop when humans are confronted with certain problems without being provided with the means necessary for solving them” (Koller, 2011, p. 377).

This means

“*Bildung* and Transformative Learning, therefore, are concerned with the human subject’s being in the world. They must formally be distinguished from learning, which relates to dealing with and appropriating fragments of the world—so called subject-matters and skills. Within such learning processes horizons related to subject-matters and skills may also be transformed” (Nohl, 2017, p. 100).

In this sense—even if it would need to be discussed in more detail—*Bildung* as term in German educational philosophy and Transformative Learning can be understood as comparable concepts in different linguistic and scientific fields.

One question that has been widely discussed in Transformative Learning discourse over the past decades is the ambiguity surrounding the term “transformation” (Hoggan, 2023). Transformation can take many forms—for example, individuals may increase their cognitive complexity or become more empathetic (Hoggan, 2023). Therefore, Hoggan (2023) emphasizes the importance of clearly specifying the type of transformation being discussed and the theoretical framework being applied when engaging with Transformative Learning. In his work framing Transformative Learning as a metatheory, Hoggan also conducted a literature review of articles published between 2003 and 2014, identifying six categories of learning outcomes (Hoggan & Higgins, 2023). These categories are not unique to Transformative Learning; whether an outcome qualifies as transformative depends on the degree to which it demonstrates depth, breadth, and relative stability. Nevertheless, the categories derived from Transformative Learning research offer a valuable framework for describing the various ways individuals may change through learning, as outlined on the left side of Table 1.

In recent years, the framework of Transformative Learning—which emphasizes deep, meaningful changes in learners’ perspectives, experiences, and abilities—has gained prominence as a key approach for universities to address current challenges. Simultaneously, academic discourse in the field of education has increasingly focused on the role of competencies that enable students to navigate the complex social, ecological, and professional demands of contemporary life. This article argues that combining Transformative Learning with the development of Life Competencies offers a more comprehensive, practical, and nuanced understanding of how higher education can effectively prepare students to face today’s challenges.

There have been numerous proposals and discussions regarding essential competencies (Chen, 2023), with current frameworks focusing on skills needed to address the

challenges of the 21st century (Chen, 2023), often referred to as “future skills” (Kotsiou et al., 2022). In his review of 21st-century competency frameworks, Chen (2023) found that many of the highlighted competencies—such as problem-solving and critical thinking—are not entirely new. However, he notes that the growing use of the term “21st-century skills” reflects an increasing urgency to challenge and transform the traditional structures of educational institutions, which have largely been inherited from the past.

The competency framework that aligns best with the principles of Transformative Learning in order to make it more concrete and applicable in higher education settings is the *LifeComp Framework* (Sala et al., 2020), published by the European Commission. It was developed with a focus on higher education, and it includes competencies for lifelong learning. According to the authors,

“LifeComp offers a conceptual framework for the ‘Personal, Social, and Learning to Learn’ key competence for education systems, students, and learners as a whole. It aims to formalize the need to enhance personal and social competencies through education and lifelong learning, as well as to promote learning how to learn” (Sala et al., 2020, p. 4).

With this focus the framework offers a combination of competencies that can be useful for any domain and therefore relevant in every possible job scenario. The framework outlines nine core competencies across three domains: Personal (P), social (S), and learning-to-learn (L) (Sala et al., 2020). Personal competencies are self-regulation (P1), flexibility (P2) and well-being (P3), social competencies are empathy (S1), communication (S2) and collaboration (S3), finally learning-to-learn competencies include growth-mindset (L1), critical thinking (L2) and managing learning (L3).

All of these nine competencies can be assigned to the six categories of learning outcomes proposed by (Hoggan, 2016) as depicted in Table 1: To bring about changes in one’s (1) worldview, critical thinking (L2), a growth mindset (L1), and empathy (S1) are essential, as they enable individuals to adopt new perspectives. Transformative change within the (2) self—for example, developing a new self-concept or

sense of purpose—requires self-regulation (P1), flexibility (P2), and well-being (P3), including the resilience and confidence to accept that change is both necessary and beneficial. On an (3) epistemological level, adopting extra-rational ways of knowing or becoming more open-minded is supported by critical thinking (L2), empathy (S1), and a growth mindset (L1). These qualities foster creativity, openness to new solutions, and the ability to identify reliable information. (4) Ontological changes require both a growth mindset (L1) and a sense of well-being (P3)—for example, when individuals aim to cultivate greater mindfulness or develop personal attributes such as patience. (5) Behavioral change, in turn, is closely tied to interaction with others, relying on communication (S2), collaboration (S3), and effective learning management (L3), such as when acquiring a new skill. Finally, changes in (6) capacities also depend on a growth mindset (L1) and the ability to manage one's learning (L3). For instance, striving for higher levels of cognitive development is supported by the confidence that such progress is both possible and achievable.

<i>Categories</i>	<i>Learning Outcomes</i>	<i>Competencies LifeComp Framework</i>
(1) Worldview	Changes in assumptions, beliefs, attitudes, expectations New ways of interpreting experience A more comprehensive or complex worldview New awareness/new understandings	Critical Thinking (L2) Growth-Mindset (L1) Empathy (S1)
(2) Self	Sense of self-in-relation to others or the world Change in identity/view of self Change in sense of empowerment Increased self-knowledge Change in personal narratives ○ New meaning/purpose in life	Self-Regulation (P1) Flexibility (P2) Wellbeing (P3)
(3) Epistemological	More discriminating Using extrarational ways of knowing Becoming more open-minded	Growth-Mindset Critical Thinking Empathy
(4) Ontological	Change in moment-to-moment affective experience of life Change in habitual tendencies and dispositions Increased mindfulness Change in attributes (for example, more patient)	Growth-Mindset (L1) Wellbeing (P3) Communication (S2)
(5) Behavior	New behaviors consistent with new perspective New skills, necessary for other changes to occur	Managing Learning (L3) Communication (S2) Collaboration (S3)
(6) Capacity	Higher level of cognitive development Higher order of consciousness Greater sense of connection to something greater than oneself.	Managing Learning (L3) Growth Mindset (L1)

Table 1: Six categories of learning outcomes identified by Hoggan (2016); Higgins & Hoggan (2023) and *LifeComp Framework* Competencies (Sala et al., 2020) (own representation).

The combination of Transformative Learning and the *LifeComp framework* offers not only the advantage of incorporating the well-established concept of lifelong learning, but also provides a practical set of methods and tools (Sala & Herrero Ramila, 2022) that support educators in adapting their teaching strategies to foster these competencies. This integration helps to ground and operationalize the broad concept of Transformative Learning, making it more applicable to higher education. The competencies outlined in the *LifeComp framework* can be embedded into curricula, thereby better preparing students for future challenges in their professional and personal lives.

The key question is how these competencies can be effectively integrated into curricula and how educators can implement them in their courses and teaching approaches. Many universities already offer extracurricular courses such as self-management or communication skills. Another way to promote these competencies is through varied didactic formats and teaching strategies integrated into regular academic programs. There are notable overlaps between the strategies recommended by Sala and Herrero Ramila for developing Life Competencies and those proposed by scholars such as Baumgartner (2019) and Cranton (2023) for fostering Transformative Learning.

The following section presents strategies that support both Transformative Learning and the development of Life Competencies.

3 Foster Transformative Learning and Life Competencies

Transformative Learning is highly effective for developing general competencies such as managing learning, critical thinking, and self-awareness. Drawing on the *LifeComp Framework* (Sala & Herrero Ramila, 2022) and insights from (Baumgartner, 2019) and (Cranton, 2023), Transformative Learning offers methods that foster personal growth, critical reflection, and adaptability in uncertain, complex environments, that can be used by universities to equip students for the complex challenges of the 21st century.

The following key elements can foster Transformative Learning (Baumgartner, 2019; Cranton, 2023; Sala & Herrero Ramila, 2022): *Individual Experience* plays a central role, since learners build on both their prior experiences and what they encounter in the current learning situation. These experiences serve as the starting point for reflection and change. *Critical Reflection* enables learners to question deeply held assumptions. Techniques such as journaling or guided reflection activities help them reconsider long-standing beliefs and discover new perspectives. *Dialogue* is essential for meaning-making. Trustful and respectful communication with peers and instructors provides opportunities to challenge old viewpoints and to test new ideas.

Holistic Engagement means addressing not only the intellectual but also the emotional and imaginative dimensions of learning. Storytelling, drama, music, or other creative approaches help learners engage with the process in a deeper way. *Sociocultural and Personal Factors* influence how learners process new perspectives. Their background, culture, and personal context shape the pace and depth of transformation. *Authentic Relationships* between teachers and learners, as well as among peers, provide the trust and openness necessary for transformative change. Genuine connections make it easier to take risks and explore new ways of thinking.

Educators can apply these elements in the classroom through a variety of strategies, as outlined in Table 2. These approaches are designed to foster multiple competencies from the *LifeComp Framework*. Often, a single strategy addresses more than

one competency simultaneously. Below, each strategy is briefly introduced. The specific competencies they support are indicated in Table 2:

	Self-regulation	Flexibility	Well-being	Empathy	Communication	Collaboration	Growth mindset	Critical thinking	Managing learning
Attention signal	X				X	X			
Thumbs up, thumbs down	X								X
Novel ideas		X				X	X	X	
Give one, Get one, Move on (Go, Go, Mo)						X			X
Think/Write/Pair/Share		X		X	X		X		X
Text to text, Text to Self, Text to World	X			X					X
Accountable talk		X		X	X	X		X	X
Reciprocal learning strategy				X	X	X	X		X
Anonymous peer assessment							X	X	X
Jigsaw					X	X	X	X	X
Fishbowl				X	X			X	
Create an agreement on the rules for the (online) learning spaces	X	X	X		X				
Creating SMART goals	X	X	X						X
Gratitude Journal	X		X				X		
Hope project: a path through goal setting	X	X	X						
Role-playing				X	X			X	

Table 2: Methods for enhancing competencies mentioned in the *LifeComp Framework* (Sala & Herrero Ramila, 2022)

- *Attention signal*: A pre-agreed non-verbal signal is used to quickly regain students' focus and silence, especially after interactive activities. This strategy helps manage transitions and maintain attention (p. 52).

- *Thumbs up, thumbs down*: A quick method for learners to indicate their understanding, agreement, or energy level using thumb gestures. This visual check-in supports real-time formative assessment and self-regulation (p. 54).
- *Novel ideas*: Learners connect images with curricular content to generate unconventional ideas, first individually, then collaboratively. This strengthens creativity and abstract thinking (p. 56).
- *Give one, Get one, Move on (Go, Go, Mo)*: Learners list key takeaways and share them in rotating pairs. It encourages metacognitive reflection and reinforces peer learning (p. 58).
- *Think/Write/Pair/Share*: Students respond to a question individually, write their thoughts, discuss with a partner, and share with the group. This boosts active engagement, critical thinking, and communication skills (p. 60).
- *Text to text, Text to Self, Text to World*: Learners connect a text to personal experiences, current events, and other texts—fostering deeper comprehension, critical thinking, and empathy (p. 62).
- *Accountable talk*: Small groups discuss open questions using sentence stems to support reasoning and respectful dialogue. Learners assess the quality of discussion, promoting self-awareness and group dynamics (p. 64).
- *Reciprocal learning strategy*: In pairs, students coach each other through problem-solving tasks, alternating between learner and tutor roles. This builds autonomy, collaboration, and comprehension (p. 66).
- *Anonymous peer assessment*: Students define evaluation criteria and give constructive feedback on anonymous sample assignments. They then discuss and revise feedback in teams—fostering critical thinking and assessment literacy (p. 68).
- *Jigsaw*: Learners study different parts of a text in “expert groups,” then return to their “home groups” to share knowledge. This enables efficient peer teaching and synthesis of large content volumes (p. 70).

- *Fishbowl*: Two concentric circles allow one group to discuss while the other observes and reflects. This format builds listening, empathy, and communication confidence (p. 72).
- *Create an agreement on the rules for the (online) learning spaces*: Students co-create and agree on shared rules for respectful and effective (online) learning environments. This encourages ownership and psychological safety (p. 74).
- *Creating SMART goals*: Learners set personal goals using SMART criteria (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-based), reflecting on motivation and planning (p. 76).
- *Gratitude Journal*: Students write weekly reflections on what they are grateful for, optionally sharing with peers. This fosters emotional wellbeing, resilience, and a positive learning mindset (p. 78).
- *Hope project: a path through goal setting*: Learners define meaningful goals, develop strategies to achieve them, and create a multimedia representation. This encourages agency, goal-setting, and long-term motivation. (p. 80).
- *Role-playing*: Students embody different roles in a real-life scenario or dilemma to explore motivations, viewpoints, and emotional dynamics. This promotes empathy, critical thinking, and embodied learning (p. 82).

When educators deal with these elements and methods they

“set up a stage for working towards Transformative Learning, but this does not ensure that learners will engage in critical self-reflections or revise their habits of mind. There is no way that an educator (or anyone else) can ensure that Transformative Learning takes place. Learners must decide to undergo the process themselves, otherwise we are venturing into indoctrination, manipulation and coercion” (Cranton, 2023, p. 105).

4 Conclusion

The comparative relation between Transformative Learning and the *LifeComp framework* reveals that both approaches provide powerful lenses for rethinking the practices and goals of higher education. While “Transformative Learning emphasizes on changes in the way a person experiences, conceptualizes and interacts with the world” (Hoggan and Higgins, 2023, p. 71), the *LifeComp framework* focuses on a structured set of competencies that enable lifelong adaptability, resilience, and social engagement. When combined, these perspectives form a complementary foundation for preparing students to meet the challenges of the 21st century, marked by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity.

Universities have always been institutions of intellectual and personal formation, but the demands placed on them today go beyond the transmission of knowledge or even the preparation for specific careers. As the global context shifts, education must also address urgent ecological, social, and technological transformations. Transformative learning offers a theory of change that highlights the importance of critical reflection, dialogue, and holistic engagement in enabling students to question their assumptions and expand their worldviews. At the same time, the *LifeComp framework* translates these broad educational goals into nine clearly articulated competencies across the personal, social, and learning-to-learn domains. This synthesis ensures that the ideal of transformation does not remain abstract but is anchored in practical strategies and measurable outcomes.

The mapping of LifeComp competencies onto Hoggan’s six categories of Transformative Learning outcomes demonstrates the compatibility and mutual reinforcement of these two concepts. Critical thinking, empathy, self-regulation, and a growth mindset, for example, are not only central competencies in the *LifeComp framework* but also necessary conditions for achieving transformative shifts in worldview, epistemology, and self-concept. Similarly, collaboration and communication support behavioral change and the development of new capacities, while flexibility and well-being provide the resilience required for ontological transformation. In this way,

competencies serve as pathways that make the profound but sometimes elusive goals of Transformative Learning more accessible to both learners and educators.

Practical methods derived from both traditions further illustrate this convergence. Techniques such as reflective questioning, journaling, role-playing, simulations, and arts-based activities provide learners with opportunities to engage critically and creatively with their own experiences. Group work, peer networks, and authentic relationships between teachers and students foster the trust and openness needed for transformation. Meanwhile, structured approaches from the *LifeComp* literature, such as creating SMART goals, reciprocal learning, and peer assessment, ensure that competencies are systematically nurtured. Taken together, these practices set the stage for Transformative Learning while simultaneously strengthening personal and social skills that extend beyond academic contexts.

It is important to emphasize, however, that transformation cannot be imposed. As Cranton reminds us, educators can create the conditions and provide the methods, but learners themselves must ultimately choose to engage in the process of critical self-reflection and to revise their habitual ways of thinking. Any attempt to force transformation risks crossing into indoctrination or coercion. This recognition highlights the ethical dimension of fostering Transformative Learning: universities and educators must balance guidance with respect for learners' autonomy. Nevertheless, the integration of Transformative Learning theory with the *LifeComp framework* offers a promising way forward. It provides higher education with a practical toolkit to cultivate students who are not only knowledgeable but also adaptable, reflective, and socially responsible. Such an approach acknowledges that education today must address more than academic success; it must equip individuals to navigate uncertainty, contribute constructively to society, and act as agents of sustainable change.

In sum, the intersection of Transformative Learning and Life Competencies creates a powerful synergy. Transformative Learning brings depth and meaning, while the *LifeComp framework* offers clarity and structure. Together, they present a holistic vision of higher education that recognizes students as active participants in shaping

their own development and, ultimately, in shaping the world around them. By embracing this integrated approach, universities can better prepare students not only for professional life but also for the broader task of engaging thoughtfully and responsibly with the complex realities of the 21st century.

References

- Arbeiter, J., & Bučar, M. (2021). *Transformative Education: Bridging Education for Change*. European Union.
- Baumgartner, L. (2019). Fostering Transformative Learning in Educational Settings. *Adult Literacy Education: The International Journal of Literacy, Language, and Numeracy*, 1(1), 69–74. <https://doi.org/10.35847/LBaumgartner.1.1.69>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Chen, D. (2023). Toward an understanding of 21st-century skills: From a systematic review. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 275–294. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09511-1>
- Cranton, P. (2023). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice* (Third edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Helferich, P. S., Heidbrink, H., Pleil, T., & Rademacher, L. (2025). Transformative Learning and Life Competencies and their Application for the Education of Communication Professionals. *Journal for Communication Management, revised and resubmitted*.
- Hoggan, C. (2023). The 7 Cardinal Sins of Transformative Learning Scholarship. *Journal of Transformative Education*, 21(4), 447–453. <https://doi.org/10.1177/15413446231196265>
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 5–11. <https://doi.org/10.1002/ace.20474>

- Hoggan, C., & Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 13–23. <https://doi.org/10.1002/ace.20475>
- Koller, H.-C. (2011). The Research of Transformational Education Processes: Exemplary Considerations on the Relation of the Philosophy of Education and Educational Research. *European Educational Research Journal*, 10(3), 375–382. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.3.375>
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Eds.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (pp. 149–161). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung Anders Denken: Einführung in die Theorie Transformatorischer Bildungsprozesse* (3rd ed). Kohlhammer.
- Kotsiou, A., Fajardo-Tovar, D. D., Cowhitt, T., Major, L., & Wegerif, R. (2022). A scoping review of Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies*, 41(1), 171–186. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1. ed). Jossey-Bass [u. a.].
- Nohl, A.-M. (2017). Problematic Commonalities of Bildung and Transformative Learning. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung* (pp. 97–106). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_8
- Paul, L. A. (2016). *Transformative experience* (First published in paperback). Oxford University Press.
- Paul, L. A., & Quiggin, J. (2020). Transformative Education. *Educational Theory*, 70(5), 561–579. <https://doi.org/10.1111/edth.12444>
- Sala, A., & Herrero Ramila, C. (2022). *LifeComp into action: Teaching life skills in the classroom and beyond*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/22023>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7d9c9dcd-bf31-11ea-901b-01aa75ed71a1/language-en>

Yacek, D. W. (2020). Should education be transformative? *Journal of Moral Education*, 49(2), 257–274. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589434>

Mandy Singer-Brodowski¹ & Fabian Pettig²

Transformatives Lernen und (Berufs-)Biografien im Kontext von Nachhaltigkeit und BNE-Lehrkräfteprofessionalisierung

Zusammenfassung

Der Beitrag verknüpft die Theorie des Transformativen Lernens mit (berufs-)biografischen Perspektiven zur Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE). Ausgangspunkt ist dabei, dass individuelle Professionalisierungsverläufe stets biografisch situiert sind und sich hierüber bislang wenig berücksichtigte Anforderungen an die BNE-Lehrkräfteprofessionalisierung ergeben. Anhand theoretischer und empirischer Bezüge werden die Potenziale einer biografisch sensiblen BNE-Lehrkräftebildung aufgezeigt und Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

Schlüsselwörter

Transformatives Lernen; Lehrkräfteprofessionalisierung; berufsbiografische Perspektive; Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

1 Corresponding Author; Universität Regensburg / Institut für Bildungswissenschaft; mandy.singer-brodowski@ur.de; ORCID 0000-0002-9176-318X

2 Universität Graz / Institut für Geografie und Raumforschung; fabian.pettig@uni-graz.at, ORCID 0000-0002-2467-7468

Transformative learning and (professional) biografies in the context of sustainability and ESD teacher professionalization

Abstract

This article links the theory of transformative learning with (professional) biographical perspectives on the professionalization of teachers in the context of *education for sustainable development* (ESD). The starting point is that individual professionalization processes are always situated within a biographical context, which gives rise to requirements for ESD teacher professionalization that have been largely overlooked to date. Using theoretical and empirical references, the article highlights the potential of biographically sensitive ESD teacher professionalization and discusses implications for research and practice.

Keywords

transformative learning; teacher professionalization; biographical approach; education for sustainable development (ESD)

1 Einleitung

Transformatives Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit wurde als Theorieperspektive bisher nur wenig für die Lehrkräfteprofessionalisierung angelegt. Dies ist insofern interessant, als dass die Aus- und Weiterbildung an Hochschulen eines der wesentlichen Bezugsfelder der Erwachsenenbildung ist und transformatives Lernen als wichtige Theorieperspektive in der Erwachsenenbildung verhandelt wird (Singer-Brodowski & Pätzold, 2024). Im vorliegenden Beitrag argumentieren wir, dass mit der transformativen Lerntheorie vor allem berufsbiografische Professionalisierungsprozesse verstanden werden können – auch oder gerade im Zusammenhang mit *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE; Thevenot & Hof, 2024). Dabei nehmen wir weniger die Frage in den Blick, wie (angehende) Lehrkräfte ein potenzielles transformatives Lernen bei Schüler:innen unterstützen könnten – eine Frage, die für das Alter der jungen Menschen ohnehin zunächst auf ihre theoretischen, ethischen und praktischen Voraussetzungen und Implikationen geprüft werden sollte. Wir interessieren uns vielmehr dafür, inwiefern (angehende) Lehrkräfte selbst potenziell transformative Lernprozesse durchlaufen könnten, wenn sie sich mit Nachhaltigkeitsfragen auseinandersetzen. Wir skizzieren dazu zunächst in einem ersten Schritt den Diskurs um transformatives Lernen und Nachhaltigkeit, in einem zweiten Schritt loten wir (berufs-)biografische Professionalisierungsperspektiven von Lehrkräften im Allgemeinen und im Kontext von Nachhaltigkeit im Besonderen aus. In einem dritten Schritt fragen wir, welche Potenziale in einer Verbindung beider Diskurse bestehen. Abschließend diskutieren wir Implikationen für Forschung und Praxis.

2 Transformatives Lernen und Nachhaltigkeit

In den letzten Jahren hat der Diskurs um transformatives Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit stark zugenommen (Rodriguez Aboytes & Barth, 2020; Boström et al., 2024). Besonders in der Erwachsenenbildung kann die Theorieperspektive genutzt werden, um besser zu verstehen, wie sich Menschen mit spezifischen Lernanlässen (Dinkelaker & Stimm, 2022) im Kontext von Nachhaltigkeit selbstorganisiert

und ergebnisoffen auseinandersetzen (Singer-Brodowski, 2025). Wir grenzen uns dabei von Arbeiten ab, die transformatives Lernen mit einer spezifischen Verhaltensänderung im Sinne von Nachhaltigkeit zusammenbringen (z. B. Lehmann et al., 2025). Vielmehr sehen wir im Zusammenhang mit Fragen zur Lehrkräftebildung das Ergebnis von transformativen Lernprozessen in einer gesteigerten Reflexivität von Lernenden im Erwachsenenalter (Mezirow, 1991).³ Im Zeitalter der multiplen Krisen gewinnt diese gesteigerte Reflexivität Orientierung an Fragen sozial-ökologischer Gerechtigkeit (O’Sullivan, 2001; Pettig & Singer-Brodowski, 2025).⁴ Die transformative Lerntheorie untersucht, wie Lernende durch verschiedene Lernanlässe beginnen, ihre grundlegenden Bedeutungsperspektiven zu hinterfragen, über das Durchlaufen verschiedener Phasen zu inklusiveren, multiperspektivischeren Sichtweisen gelangen und darin einen angemessenen Umgang mit Komplexität entwickeln (Mezirow, 1991). Uns interessiert dabei auch, welche Emotionen während der verschiedenen Phasen transformativer Lernprozesse potenziell auftreten bzw. wie sich diese über den zeitlichen Verlauf verändern können (Grund et al., 2024).

Eine der ersten empirisch fundierten Studien zu Nachhaltigkeit und transformativen Lernprozessen (Ball, 1999) konnte rekonstruieren, dass diese transformativen Lernprozesse insbesondere bei Menschen Anfang 20 auftreten und von starken Emotionen begleitet werden. Weitere empirische Studien haben gezeigt, dass im Mittelpunkt transformativer Lernprozesse im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit auch die

3 In diesem Zusammenhang möchten wir auf die Überlegungen Kollers (2016) zur Normativität transformatorischer Bildungsprozesse verweisen, die aus unserer Sicht große Ähnlichkeiten zur Debatte um transformatives Lernen haben, weil auch hier das Ergebnis einer Transformation nicht eine spezifische Perspektive der Lernenden ist, sondern eine stärker inklusive, differenzierte und integrierte Weltsicht (Mezirow 1991, S. 155).

4 Vor diesem Hintergrund verlieren auch etwaige Instrumentalisierungsvorwürfe an nachhaltigkeitsbezogene Bildung ihr Fundament. Während Menschen für die „Weltrettung“ instrumentalisiert werden können, können sie das für die „Selbstrettung durch Weltrettung“ kaum. Gleichzeitig erkennen wir die zahlreichen Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Paradoxien in einem aktuell nur unzureichenden Engagement Erwachsener für Nachhaltigkeitsfragen an.

Rückbesinnung auf relevante Werte (Lange, 2004) oder das Gefühl von Umweltaktivist:innen für ihr Engagement „berufen zu sein“ (Kovan & Dirx, 2003) stehen können. Eine weitere Studie hat die Lernreise von Erwachsenen in den Blick genommen, die sich für ein Leben in Ökodörfern entscheiden (Pisters et al., 2020). Eine jüngere Studie rekonstruiert anhand von zwei Berufsbiografien mögliche Umgangsweisen mit den Herausforderungen einer beruflichen Veränderung im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit durch Lernprozesse (Thevenot & Hof, 2024). Während viele dieser Studien aus dem Bereich des informellen oder non-formalen Lernens stammen, gibt es nur einzelne aus dem formalen Bildungsbereich. Eine der wenigen internationalen Studien zu nachhaltigkeitsbezogenen transformativen Lernprozessen aus dem Bereich der Lehrkräftebildung stammt von Weinberg und anderen (2020). Diese Interviewstudie baut auf dem Phasenmodell von Mezirow auf und kommt zu dem Schluss, dass die Befragten sehr viel stärker von den ersten Phasen des transformativen Lernprozesses berichten als von den letzten, die mehr mit real-weltlichem Engagement für Nachhaltigkeit verbunden sind (ebd.). Arbeiten, die explizit Ansätze der Professionalisierung von Lehrkräften im Zusammenhang mit transformativen Lernprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit bringen, sind jedoch bisher rar.

3 Berufsbiografische Perspektiven auf Professionalisierung

In der Diskussion zur Professionalisierung von Lehrkräften haben sich in den letzten Jahren im Wesentlichen drei Ansätze etabliert: „der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische Ansatz“ (Cramer, 2020, S. 113f.). Die Verhältnisse der drei Strömungen werden dabei unterschiedlich gefasst. Für uns ist der Gedanke zentral, dass dem jüngeren (berufs-)biografischen Ansatz eine Mittlerposition in dieser Debatte zugeschrieben wird (Terhart, 2011).

Im Forschungsfeld von BNE scheinen seit einiger Zeit insbesondere die kompetenztheoretischen Arbeiten Konjunktur zu haben. Es existiert eine Reihe von Studien zu BNE-Kompetenzen Lehrender (u. a. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2016; Fanta et al.,

2017; Reinke, 2022). Ähnlich wie auch bei der Diskussion um die Kompetenzen Lernender allgemein ist es ein großes Verdienst dieser Arbeiten, Ziele von BNE für die schulische Praxis konkretisiert zu haben und damit die Anforderungen von BNE auch besser kommunizierbar zu machen. Damit tragen sie nicht nur zur praktischen Verbreitung von BNE bei, bspw. durch die Identifikation spezifischen Fachwissens, pädagogischen Wissens und fachdidaktischen Wissens, sondern stellen auch die wissenschaftliche Grundlage zur Erforschung der Wirkung von BNE.

Dennoch ist eine Reduktion auf eine kompetenztheoretisch perspektivierte Professionalisierung engführend, weil diese Perspektive (a) allen voran auf die individuellen Lehrkräfte ausgerichtet ist und die sie umgebenden Strukturen sowie die Eingebundenheit der Individuen in größere soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge weitgehend ignoriert⁵ und (b) in vielen BNE-Professionalisierungskonzepten Lehrpersonen allein in ihrer Rolle bzw. „Funktion“ adressiert werden, nicht aber als Menschen bzw. „Personen“ (Bergmüller & Taube, 2023).

Aus diesem Grund ist es wertvoll, sich auch (berufs-)biografischen Professionalisierungsperspektiven zuzuwenden, welche die gesamte Lehrkräftepersönlichkeit mit ihren privaten wie auch professionellen Erfahrungen in einer lebenslangen Perspektive in den Blick nehmen (z. B. Fabel-Lamla, 2024):

„Der (berufs-)biografische Professionalisierungsansatz rückt die Person des Professionellen als biografischen Akteur in das Zentrum und befasst sich im weitesten Sinne mit Fragen der Professionalisierung im Kontext der (Berufs-)Biografie von (angehenden) Lehrkräften, also mit Verlauf, Phasen und Übergängen in der beruflichen Laufbahn oder auch mit Zusammenhängen zwischen der gesamten Biografie und den beruflichen Entwicklungen“ (ebd., S. 100f.).

5 Hier würde der strukturtheoretische Ansatz mit seinem Fokus auf pädagogische Antinomien stärkeren Erklärungswert haben, der soweit ebenfalls nur vereinzelt in der Diskussion um BNE-Lehrkräfteprofessionalisierung aufgegriffen wird (bspw. Laub, 2023).

Die Berücksichtigung der (berufs-)biografischen Situierung des eigenen Professionalisierungsprozesses ist aus unserer Sicht im Kontext der Lehrkräftebildung unter anderem deshalb so relevant, weil Studien zur Lehrkräftebildung zeigen, dass Überzeugungen zum Berufsfeld bereits vor der Studienwahl feststehen, häufig ideale Vorstellungen des Berufs die Studienwahl prägen und bestimmte Erwartungen an das Lehramtsstudium bestehen, u. a. bezogen auf die „Praxistauglichkeit“ der Inhalte (Oelkers, 2024). So gut belegt diese Umstände in der Professionsforschung sind, so wenig überraschen sie, wenn man bedenkt, dass jede Lehrkraft selbst Schulerfahrungen und eine eigene Schullaufbahn mitbringt, die wiederum die Überzeugungen, Vorstellungen und Erwartungen an das Berufsfeld, die Profession und das Studium wesentlich prägen. Was für (angehende) Lehrkräfte also als „gute:r Lehrer:in“, „wirksamer Unterricht“ und „normaler Schulalltag“ gilt, ist entsprechend entscheidend von der eigenen (Berufs-)Biografie geprägt – und das wiederum ist von wesentlicher Bedeutung für den eigenen Professionalisierungsprozess. Denn, und auch das ist gut belegt, die vor dem Lehramtsstudium etablierten subjektiven Theorien zu Schule und Unterricht, sind überaus beständig und in der Lehrkräftebildung nur schwer veränderbar, wie sich in der inzwischen zum Aphorismus avancierten empirischen Erkenntnis aus den 1980er-Jahren „teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ ausdrückt. Auf den Punkt gebracht: Professionalisierungsprozesse sind biografisch situiert und starten nicht im luftleeren Raum, sondern bauen auf eigenen bildungsbezogenen Vorerfahrungen auf.

Das Lehramtsstudium lässt sich damit auf mehreren Ebenen als mindestens potenziell transformativer Prozess reflektieren, in dem die im Laufe der jeweils eigenen Biografie etablierten Routinen des Denkens, Fühlens und Handelns in Bezug auf das Berufsfeld Schule in Beziehung zu pädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissensbeständen sowie auch zu eigenen und anderen (Praxis-)Erfahrungen im Studienverlauf gesetzt werden und hierüber potenziell auch transformiert werden können. Die Entwicklung eines professionellen Habitus als Zieldimension von Lehrkräftebildung kann in diesem Sinne als transformatives Lernen beschrieben werden (Wiesner & Prieler, 2020). Professionalisierung im Lehramtsstu-

dium ist aus diesem Verständnis heraus mehr als der Erwerb von Wissen (in unterschiedlichen Domänen und/oder Dimensionen) (Freisler-Mühlemann, 2019), sondern umfasst

„im Besonderen die transformative Bildung des Herkunfts- und Schülerhabitus, um einen professionellen Habitus auszubilden und eine professionelle (kritisch-emanzipative) Haltung im pädagogischen Handeln zu ermöglichen“ (Wiesner & Prieler 2020, S. 1).

Während mit der Arbeit von Wiesner und Prieler erste Überlegungen zur Transformation von bildungsbezogenen Bedeutungsperspektiven/-schemata oder eben dem Habitus vorliegen, stehen ähnliche Überlegungen für nachhaltigkeitsbezogene transformative Lernprozesse (angehender) Lehrkräfte jenseits der Studie von Weinberg und anderen (2020) noch aus.

4 Verbindung von Transformativem Lernen und (berufs-)biografischen Perspektiven im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit

Mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von BNE wird zusätzlich zu den bildungsbezogenen biografischen Erfahrungen bedeutsam, dass (angehende) Lehrkräfte als Mitglieder von Gesellschaften (und Privatpersonen) vor dem Studium, während des Studiums und nach dem Studiums in die politische wie öffentliche Nachhaltigkeitsdebatte eingebunden sind⁶ und sich unterschiedliche Identifikationen mit, Verständnisse von und Überzeugungen zu Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogenen Bildungsprozessen auch in deren konkreter Unterrichtspraxis widerspiegeln können (Boewe-de Pauw & Van Petegem, 2018; Böse, 2023;

6 Das verstärkte Engagement für die Begrenzung des menschengemachten Klimawandels in Folge der Proteste von *Fridays for Future* (etwa die Gründung der *Teachers for Future*) lässt sich hierfür als mögliches Indiz verstehen.

Hinzke et al., 2024). Damit werden nicht nur die bildungsbezogenen biografischen Erfahrungen für die spätere Lehrpraxis relevant, sondern auch familiäre Prägungen (etwa die Naturverbundenheit in der Familie) und politische Sozialisationsprozesse.

Insgesamt wirken also nicht nur aktuelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Diskurse in die Professionalisierung von Lehrkräften im Allgemeinen und ihr (professionelles) Engagement für BNE im Besonderen hinein. Auch lebensgeschichtliche Erfahrungen, die mit gesellschaftlichen Entwicklungen eng verbunden sind, beeinflussen dieses in entscheidendem Maße. So konnte Böse (2023) zeigen, dass Lehrkräfte im Sachunterricht durch eigene biografische Erfahrungen teils das Motiv verfolgten, „vermeintlich richtige Werte zu vermitteln und damit einhergehend auf nachhaltig richtiges Verhalten abzu zielen“ (ebd., S. 229). Biografisch relevante Erfahrungen waren hier etwa die Teilnahme an den Anti-AKW-Protesten der 1970/80er-Jahre oder eine Mitwirkung in Eine-Welt-Initiativen. Der Autorin gelingt es in ihrer Studie herauszuarbeiten, wie Lehrkräfte, die sich die Umsetzung von BNE eher autodidaktisch angeeignet haben und die keine universitären Möglichkeiten der Professionalisierung für eine Realisierung von BNE hatten, in ihrer pädagogischen Arbeit teils den Motiven einer sehr instrumentellen Verhaltensänderung durch BNE folgten – auch geprägt durch ihre eigenen unreflektierten biografischen Erfahrungen. Mit solchen unreflektierten Erfahrungen geht jedoch ein Risiko der Instrumentalisierung von Schüler:innen einher, wie es in der politischen Bildung seit den 1970er-Jahren problematisiert wird (Wehling, 1977).

Keine der uns bekannten Studien hat mit der transformativen Lerntheorie gearbeitet. Diese im Kontext einer (berufs-)biografischen Perspektive zu nutzen, würde bedeuten, die biografischen Zugänge zu Nachhaltigkeit und die damit einhergehenden Relevanz- und Wertsetzungen (oder um es mit Mezirow zu sagen: die Bedeutungsperspektiven) im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Sie stehen am Anfang von transformativen Lernprozessen, stellen den Rahmen dar, der durch besonders hervorstechende Ereignisse (oder krisenhafte Erfahrungen) in einer Biografie irritiert werden kann und für deren Transformation bestimmte Diskursbedingungen im Sinne eines herrschaftsfreien Diskurses produktiv sein können.

5 Implikationen für Forschung und Praxis

Was würde nun eine stärker (berufs-)biografisch perspektivierte Lehrkräfteprofessionalisierung zu BNE, die von der transformativen Lerntheorie inspiriert ist, für Forschung und Lehre bedeuten? In der Forschung wären unabhängig von den einzelnen fachdidaktischen Zugängen zu BNE Studien zu relevanten Anlässen, Verlaufsformen und Ergebnissen transformativer Lernprozesse von (angehenden) Lehrkräften im Kontext Nachhaltigkeit interessant:

Was sind die Lernanlässe (Dinkelaker & Stimm, 2022) für (angehende) Lehrkräfte, sich mit Nachhaltigkeitsfragen auseinanderzusetzen? Wie finden Lehrkräfte einen Umgang mit den Herausforderungen von Nachhaltigkeit (bezogen auf deren Inhalte und deren Vermittlungspraxis)? Welche Möglichkeiten zur Unterstützung bieten sich dabei in Professionalisierungskontexten? Wie verlaufen diese Prozesse der biografisch relevanten Perspektiventransformation? Welche Rolle spielen dabei Irritations-, Krisen- oder auch Resonanzerfahrungen?⁷ Welche diskursiven, relationalen und organisatorischen Rahmenbedingungen benötigen Lehrkräfte, um eine bedeutungsvolle Perspektiventransformation im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit zu durchlaufen?⁸ Welche emotional geprägten Widerstände und Reaktanzen erleben

7 Inwiefern diese Erfahrungen mit krisenhaften Ereignissen einhergehen, ist in der Literatur durchaus umstritten (z. B. Lipkina, 2021).

8 Mit dieser Frage soll nicht impliziert werden, dass darauf abgezielt wird, dass die Lehrkräfte sich anschließend mehr für Nachhaltigkeit engagieren, da transformative Lernprozesse hochgradig selbstgesteuert sind (im Sinne von außen nicht zu provozieren, sondern in der Verantwortung des lernenden Individuums liegend). In der theoretischen Konzeption sind sie zunächst auch nicht mit einem spezifischen Ziel (jenseits einer erhöhten Selbstreflexion) versehen.

Lehrkräfte vor oder während transformativer Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit? Und wie werden welche Emotionen im transformativen Lernen relevant bzw. auch selbst verändert?⁹

Für die Praxis der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung würde die vorliegende Argumentation ein starkes Plädoyer für mehr Biograficarbeit als Teil von Professionalisierung begründen. In Angeboten BNE-bezogener Lehrkräftebildung sollten

„explizit individuelle Motivationen und biografische Erfahrungen thematisiert und Diskussions- und Reflexionsräume geschaffen werden, um deren Einfluss auf die bisherige (pädagogische) Handlungspraxis explizit nachzuspüren. Dabei kann es sinnvoll sein, Professionalisierungsangebote spezifisch an den Vorerfahrungen und Relevanzsetzungen der Teilnehmenden auszurichten und die (künftigen) Lehrkräfte deutlich stärker als bisher über ihre professionelle ‚Funktion‘ hinaus auch in ihrer individuellen ‚Person‘ wahrzunehmen“ (Bergmüller & Taube, 2023, S. 62).

Solche Vorhaben sollten jedoch auch in Rechnung stellen, dass gerade die Trennung von Funktion und Person in professionstheoretischer Perspektive Standards setzen kann und vor einer unzulässigen Entgrenzung oder gar Therapeutisierung in der Lehrkräfteausbildung schützen kann (Helsper, 2018, S. 133ff.; Wittek et al., 2022, S. 54). Für Nachhaltigkeitsfragen könnten die vielfältigen Rufe danach, dass Lehrkräfte auch über ihre persönliche Lebensführung als „role models“ fungieren sollten, hier Anlass weiterer Reflexionen werden.

Methodisch kann eine stärker berufsbiografische Reflexion bspw. über den Einsatz von Lernbiografie-Kurven (Fabel-Lamla, 2024) mit einer Erweiterung in Bezug auf

9 Im Sinne der klassischen Unterscheidung in „negative“ oder „positive“ bzw. unangenehme und angenehme Emotionen (z. B. Scherer, 2005) fragen wir hier nach der Veränderung der Valenz.

Nachhaltigkeit oder die Durchführung eines biografischen Spaziergangs¹⁰ angeregt werden, die für Studierende, aber auch für Referendar:innen und bereits berufstätige Lehrkräfte gute Anlässe zur Reflexion eigener Bedeutungsperspektiven sein können. Auch die Arbeit mit dichten Situationsbeschreibungen zur BNE-Praxis in Form von Unterrichtsvignetten bietet das Potenzial, tiefgreifende Reflexion und transformative Lernerfahrungen möglich zu machen (Pettig, 2020), wobei die Reflexionsimpulse gezielt auch biografische Erfahrungen adressieren sollten.

Für die Praxis von BNE-Lehrkräfteprofessionalisierung liegt hierin das Potenzial, transformative Möglichkeitsräume zu gestalten, in denen Menschen (i) eigene Bedeutungsperspektiven zum Handlungsfeld Schule und zu Nachhaltigkeit in deren biografischer Situierung erkunden, (ii) sich über in diesem Zusammenhang erlebte Resonanzen, Widersprüche und Aporien austauschen und (iii) „reflexiv an der Entwicklung individueller Formen ihrer Bewältigung“ (Thevenot & Hof, 2024) im Rahmen einer Perspektiventransformation arbeiten können. Diese neuen Muster sind nicht im Sinne spezifischer Zugriffe auf Nachhaltigkeit vorgegeben, sondern im Sinne einer erhöhten Reflexivität als erweiterte, d. h. mehrperspektivischere Betrachtungen der Bedeutungen, Herausforderungen und Implikationen von Nachhaltigkeit für Schule und Unterricht zu verstehen.

10 Die Methode des biografischen Spaziergangs im Kontext Nachhaltigkeit wurde von der Autorin entwickelt und in mehreren Hochschulstandorten für angehende pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte erprobt und positiv evaluiert. Die Vorlage für das 90-minütige Format kann per Mail angefragt werden.

Literaturverzeichnis

- Ball, G. D. S. (1999). Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31(3), 251–270. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(98\)00133-5](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(98)00133-5)
- Bergmüller, C., & Taube, D. (2023). Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(3), 56–64. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-05>
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2018). Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. *Environmental Education Research*, 24(9), 1250–1267. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1307327>
- Bogner, K., Kump, B., Beekman, M., & Wittmayer, J. (2024). Coping with transition pain: An emotions perspective on phase-outs in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 50, 100806. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2023.100806>
- Böse, S. (2023). *Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule*. Julius Klinkhardt.
- Boström, M., Ojala, M., & Öhman, J. (2024). Transformative learning. In C. Overdevest (Hg.), *Elgar encyclopedia of environmental sociology* (S. 550–556). Edward Elgar Publishing.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>
- Dinkelaker, J., & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *ZfW*, 45(1), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z>
- Fabel-Lamla, M. (2024). Professionalisierung von Lehrkräften aus Perspektive des (berufs-)biografischen Ansatzes. Forschungsbefunde und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung. In M. Kratz, A. Dlugosch & M. Heß (Hg.), *Biografisches Erzählen in der Hochschulbildung. Impulse für pädagogische Professionalisierungsprozesse* (S. 97–125). Psychosozial.

Fanta, D., Bräutigam, J., Greiff, S., & Rieß, W. (2017). Entwicklung und Validierung eines Messinstrumentes zur Erfassung von systemischem Denken bei Lehramtsstudierenden in ökologischen Kontexten. *ZfDN*, 23(1), 241–259.
<https://doi.org/10.1007/s40573-017-0067-2>

Fleming, T. (2024). The sociological imagination and transformation theory: A tribute to Oskar Negt. In A. Romano, L. Fabri, M. Fedeli, P. Faller & D. Holt (Hg.), *Getting transformation into good trouble: Making new spaces of possibility with community and in practice. Proceedings of the XI Biennial International Transformative Learning Conference* (S. 365–371).

Freisler-Mühlemann, D. (2019). *Schwerpunktprogramm Forschung und Entwicklung «Berufsbiografien und Professionalisierung von Lehrpersonen»*. Detailbeschreibung. PHBern.

Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: A systematic review. *Sustainability Science*, 19, 307–324.
<https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>

Hellberg-Rode, G., & Schrüfer, G. (2016). Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)? *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) – Biologie Lehren und Lernen*, 20, 1–29. <https://doi.org/10.4119/ZDB-1633>

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: Springer VS.

Hinzke, J. H., Herzig, T., & Weber, L. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung. Orientierungen von Lehramtsstudierenden zu Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogener Bildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14, 357–373. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00444-7>

Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, D., Holze, J. & Biermann, R. (Hg.). *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki*. (S. 149–161). Springer VS.

Kovan, J. T., & Dirkx, J. M. (2003). “Being called awake”: The role of transformative learning in the lives of environmental activists. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 99–118.
<https://doi.org/10.1177/0741713602238906>

- Lange, E. A. (2004). Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54(2), 121–139.
<https://doi.org/10.1177/0741713603260276>
- Laub, J. (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3–2023, 46–55. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-04>
- Lehmann, T., Iyer-Raniga, U., & Mahoney, K. (2025). Learning for sustainability: Adult transformative learning through sustainability and culturalism perspectives. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101523. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101523>
- Lipkina, J. (2021). Bildung und Transformation ‚anders denken‘. Über die Bedeutung positiver Erfahrungen für Bildungsprozesse im Anschluss an Charles Taylor. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 102–119. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28759/pdf/ZfPaed_2021_1_Lipkina_Bildung_und_Transformation.pdf
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Oelkers, J. (2024). Professionalität durch Erfahrung. Zur Begründung von Praxisphasen. In A. Schöning, V. Schwier, G. Klewin & N. Ukley (Hrsg.), *Schulpraktische Studienelemente. Ansätze und Positionen zur Professionalisierung* (S. 72–85). Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:32056>
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning. Educational vision for the 21st century*. Zed Books.
- Pettig, F. (2020). Verdichtete Erfahrungen als Reflexionsanlässe. Methodische Implikationen einer transformativen geografiedidaktischen Lehrkräftebildung. In M. Hemmer, C. Peter & A.-K. Lindau (Hg.), *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geografie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Geografiedidaktische Forschungen Band 72* (S. 237–250). readbox.
- Pettig, F. & Singer-Brodowski, M. (2025). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development*, Artikel 09734082251347383. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Pisters, S. R., Vihinen, H., & Figueiredo, E. (2020). Inner change and sustainability initiatives: Exploring the narratives from eco-villagers through a place-based transformative learning approach. *Sustainability Science*, 15(2), 395–409.
<https://doi.org/10.1007/s11625-019-00775-9>

Reinke, V. (2022). *Professionelle Handlungskompetenzen von BNE-Akteurinnen und -Akteuren: Eine vergleichende Studie zwischen Geografielehrkräften und außerschulischen Bildungsakteurinnen und -akteuren am Beispiel Klimawandel*. Geografiedidaktische Forschungen Bd. 77. Norderstedt.

Rodríguez Aboytes, J. G., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999–2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 993–1013. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168>

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>

Singer-Brodowski, M. (2023). The Potential of transformative learning for sustainability transitions: Moving beyond formal learning environments. *Environment, Development and Sustainability*. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x>

Singer-Brodowski, M. (2025). Transformationsprozesse und Erziehungswissenschaft – Der Versuch einer Systematisierung aus Perspektive der Forschung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Sturm, A. Tervooren, M. Schmidt, T. Grunau & D. Wrana (Hrsg.), *Krisen und Transformationen. Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 161–178). Barbara Budrich.

Singer-Brodowski, M., & Pätzold, H. (2024). Nachhaltigkeit und Weiterbildung(-sforschung). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47(3), 455–474. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00294-w>

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (Beiheft), 202–224.

Thevenot, E., & Hof, C. (2024). Den Widersprüchen Sinn geben: Biografisches Lernen berufstätiger Erwachsener im Kontext der Anforderung von Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 47(3), 533–549. <https://doi.org/10.1007/s40955-024-00295-9>

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Klett.

Weinberg, A. E., Trott, C. D., Wakefield, W., Merritt, E. G., & Archambault, L. (2020). Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science*, 15(6), 1767–1787. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00831-9>

Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung: Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E-Source*, 7(4), 1–18. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823>

Wittek, D., Te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022). Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit – grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In C. Reintjes & I. Kunze (Hg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 39–57). Julius Klinkhardt.

Kamilla Megel¹ & Ilona Esslinger-Hinz²

Deep structures of university lecturers and their significance for transformation processes

Abstract

The deep structures of university lecturers influence university transformation processes. This study examined the extent to which different understandings of teaching exist and what role they play in change processes. The analysis is based on 21 guided interviews with teachers from various disciplines within a university. A contrasting case analysis shows that different, sometimes contradictory structures of meaning coexist. One contrast, for example, can be seen in the way physical needs are dealt with: while one interviewee explicitly allows eating and drinking in seminars, another considers such behaviour inappropriate and describes it as ‘infantilisation’. Based on the case analyses, it becomes clear how deeply rooted beliefs influence the connectivity of teaching innovations, for example when teachers with diverging teaching cultures are required to teach together.

Keywords

surface and deep structures, teaching and learning culture, implementation, transformation

1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Heidelberg; kamilla.megel@outlook.de; ORCID 0009-0009-5870-4741

2 Pädagogische Hochschule Heidelberg; esslinger@ph-heidelberg.de; ORCID 0000-0002-4811-0589

Tiefenstrukturen von Hochschullehrenden und ihre Bedeutung für Transformationsprozesse

Zusammenfassung

Die Tiefenstrukturen von Hochschullehrenden beeinflussen hochschulische Transformationsprozesse. In der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwieweit differente Lehrverständnisse existieren und welche Rolle diese in Veränderungsprozessen spielen. Die Analyse basiert auf 21 leitfadengestützten Interviews mit Lehrenden verschiedener Fachrichtungen innerhalb einer Hochschule. Eine kontrastierende Fallanalyse zeigt, dass unterschiedliche, teils widersprüchliche Sinnstrukturen nebeneinander bestehen. Ein Kontrast zeigt sich beispielsweise im Umgang mit physischen Bedürfnissen: Während eine interviewte Person ausdrücklich erlaubt, im Seminar zu essen und zu trinken, empfindet die andere solches Verhalten als unangebracht und bezeichnet es als „Infantilisierung“. Auf Basis der Fallanalysen wird deutlich, wie tief verankerte Überzeugungen die Anschlussfähigkeit von Lehrinnovationen beeinflussen, etwa wenn Lehrpersonen mit divergierenden Lehrkulturen gemeinsam Lehre ausbringen wollen.

Schlüsselwörter

Oberflächen- und Tiefenstrukturen, Lehr- und Lernkultur, Implementation, Transformation

1 Introduction

Current social developments challenge established concepts and routines of university teaching. These include the increasing digitization of teaching, the diversification of educational pathways (Hagelskamp, 2020; Ordemann et al., 2023), the use of artificial intelligence (Salden & Leschke, 2024), the upheaval of democratic values (Busse & Möller, 2024), the experience of vulnerability through a pandemic (Engelhardt et al., 2023), and recurring environmental incidents. These developments expose the limitations of familiar practices and require a fundamental rethinking of university pedagogy. Any sustainable transformation of teaching requires not only technological and structural adjustments. It also demands a cultural perspective on academic teaching. As Schein (2010) and Esslinger-Hinz (2023) emphasize, deep-seated assumptions, shared values, and institutional routines play a decisive role in whether innovations are perceived as meaningful and can be successfully implemented.

As part of the outlined developments, the discourse surrounding university policy has increasingly centered on the catchphrase of “future skills” – a term that is less of a clearly outlined concept than a construct regarding competency that reacts to social upheaval, new worlds of work, and global insecurity (Ehlers, 2020). Regardless of time, place, or subject area: Long-term interactions among people always give birth to cultures, and a “transformation problem” is established along with them. So innovations that are accepted need to connect with the existing culture at the place of implementation, because deeply rooted routines and convictions don’t change easily and, if not respected, frequently lead to resistance (Reusser, 2009).

Using a study on the role of physicality in university teaching, we explore how teaching and learning cultures differ among university instructors. Although the interviews focused on physicality, the responses also revealed broader perspectives on the meaning of teaching and on attitudes toward academic instruction. These findings can be theoretically situated within the framework presented in section 2. The following analysis draws on cultural theory to reconstruct the pedagogical assumptions and expectations of university teachers.

2 Framework of cultural theory

The term “culture” generally describes a structure that provides ideas of meaning (Geertz, 1987). It means “dynamic practices [...] in the sense of well-established approaches and regular practices of society” (Hörning & Reuter, 2004, p. 9f) that concern all the values, standards, and behavioral maxims (Dalin, 1986). “Culture” forms a “network of shared significances and activities” (Eagleton, 2017, p. 165). As general and overarching as the definitions of the concept of culture may be, Luhmann’s diagnosis (1995) that the concept of culture is too vague for the necessary conciseness of scientific terms must be scrutinized. After all, social scientists agree on the “architecture” of cultures and on the fact that the term “culture” is indispensable, since it designates complex relationships and is both the foundation and result of each change (Wien & Franzke, 2014). For example, Schein (1995) describes company cultures on three interrelated levels; the level of basic assumptions are based on deeply anchored, mostly subconscious convictions that are not actively considered. The basic assumptions suggest the existing values and standards that can be viewed as behavioral standards. A culture’s strength lies in the fact that basic assumptions are shared and strengthen each other (Schein & Schein, 2018). For Schein, basic assumptions constitute the essence—the deepest level of culture (Reisyan, 2013). In line with Schein, Hatch (2018) describes the dynamics between artifacts, espoused values, and underlying assumptions as a continuous, recursive process of interpretation and enactment. The three-phase model of Kurt Lewin (1947), a model of organizational change, is also based on the idea that existing basic assumptions of a group must be challenged in an initial stage (‘unfreeze’) before innovations can be introduced. The *competing values framework* (CVF) of Cameron and Quinn (2006) identifies four types of organizational culture – clan, adhocracy, market, and hierarchy – each based on different assumptions and value systems. These cultural models align with the idea that underlying assumptions shape visible behaviors and practices. Esslinger-Hinz (2022) draws on this framework to describe deep structures in educational contexts, understood as shared, often subconscious, assumptions about teaching, performance, and the role of academic knowledge.

They mostly comprise subconscious, shared ideas of meaning that shape the actions in educational organizations, such as expectations of good teaching, performance requirements, or the role of an academic approach (Esslinger-Hinz, 2022). In the approach of culture-sensitive didactics (Esslinger-Hinz, 2020, 2023), the level of instruction is taken into account in that, here as well, it is assumed that teachers and learning are culturally embedded and shaped by ideas of meaning, practices, and routines that are reflected in surface structures.

A comparison of different approaches from various related disciplines shows that different terms are used, such as basic assumption (Schein & Schein, 2018), deep structures (Esslinger-Hinz, 2023), mindset (Geertz, 1987), values (Hofstede et al., 2010), teachers' beliefs (Pajares, 1992), and interpretive patterns (Altmayer, 2004). Despite their disciplinary localization in organization management, pedagogy, sociology, or cultural anthropology, they refer to a common phenomenon: the meaning of implicit, mostly subconscious orientation patterns in professional actions. They share key characteristics: their subconscious nature, their collective effectiveness, their provision of orientation, and their durability compared with short-term changes. In the context of higher education, Trautwein (2013) highlights that such professional concepts are often discussed in terms of their cognitive or affective nature, their implicit or explicit articulation, and their varying degrees of stability or openness to change. This classification aligns with the underlying characteristics described in the broader literature and supports the relevance of deep structures in academic teaching.

This article uses the term “*deep structures*”, understood as collectively shared meaning-making processes or key concepts held by actors. Deep structures have a normative character; they are assumed to be true and valid (Esslinger-Hinz 2023, p. 66). Deep structures may manifest in the surface structures of a culture, that is, in its visible dimensions (Esslinger-Hinz 2023, p. 40). These include spatial and temporal structures, objectivations, behavior, cognition, emotions, and physicality. With this in mind, one of the central issues of the research on implementation is classifiable according to the degree of coordination between the (externally) planned and the implemented innovation (Gräsel & Parchmann, 2004). If this issue is observed from

the standpoint of cultural theory described, the question arises of how much the innovations may deviate so as to not affect the present deep structures. In other words: The deep structures of the actors must be taken into account to enable more comprehensive, long-term implementation. And this could explain the actor's resistance, which is often described in the literature (Dimai et al., 2024; Schrader et al., 2020; van Ackeren-Mindl et al., 2024), and the acceptance and support of the change process (Schiersmann & Thiel, 2018) could be increased or estimated in terms of its realization potential.

3 Methodological approach

The study is based on 21 semi-structured narrative interviews with tenured university lecturers from a German university. Participants were selected to reflect disciplinary diversity (natural sciences, social sciences, health sciences, special education, arts, education) and academic positions (10 professors, 11 research staff). The interviews, lasting on average 1 hour and 19 minutes, were conducted in person or online. The interview format combined open prompts (e.g., "I notice my body in teaching when...") with an associative approach to explore perceptions of physicality in higher education teaching (Döring & Bortz, 2016), allowing for the elicitation of implicit knowledge and routines.

For analysis, *MAXQDA 2024* was used. Categories were developed inductively following content analysis principles (Mayring, 2022). To identify variation in cultural perspectives on teaching, reconstructed deep structures were contrasted and illustrative "crucial cases" selected (Kelle, 2010, p. 43).

4 Analysis: Contrasting understandings of teaching

4.1 Comparison of cases

The data are analyzed in four stages. First, the interviews are categorized along reported surface structures using empirically secured and theoretically embedded categories according to Esslinger-Hinz (2023) (spatial-temporal structures, cognitions, behavior, physicality, emotions, objectivations).

In a second stage, validated through communicative exchange with an independent researcher, deep structures are reconstructed and a key concept reflecting fundamental assumptions about university learning processes is identified. The coherence of the surface structures is examined.

Third, cases are contrasted based on the acceptance or rejection of the same attitudes or practices, with external validation by three researchers.

In a fourth step, deep structures are compared, and two particularly divergent cases are selected. These cases do not claim representativeness but illustrate the potential impact of conflicting deep structures on teaching cultures and innovation processes.

Table 1 provides a structured comparison of the two cases along the empirically derived categories:

4.2 Reconstructing the deep structures

Surface structure	Case 1	Case 2
Behavior	“Also because we (on the faculty) then naturally go to see a play together, or to a performance of the musicians, or to something here by the art students, or something similar.”	“We’re happy because something is set apart – out of the field of observation and out of the line of fire. I’m much happier not to have to see many of my ... many of the [name of the college] colleagues or many from the atmospheric operation.” “So I’m not really a social type at all. I feel that socializing in collegial relationships is normally dreadful and depressing.”
Contrast	Interact	Separate
Physicality	“For example, I have a method that I practice – It’s this walk and talk. I don’t know if you’re familiar with this: that, for example, with a subject or a specialist subject that you send off to small groups, they’ve read an article because of me or were dealing with something and they then split into groups of	“And I would make a pedagogical distinction between pre-college and university instructors and say ‘scholastic’. And I see that as one of the problems or things about [name of the college] that are just stupid. That they don’t make this distinction clear enough and treat the students like children, so to speak, by structuring college teaching like secondary teaching to some extent.” “Yes, I’m probably pretty wired as a rule, and I move around during the seminar: run around, set on a table,

	two. They also move sometimes.”	write something on the board. Movement is obviously part of it to an extent. But it would bother me if the seminar participants moved freely around the room to the same extent.”
Contrast	Movement for everyone	Movement as the teacher’s privilege
Objectivations	“I find the chairs suboptimal. But everything’s old here anyway. So it’s really lame. And I think many would say, yes, if the [building name] comes, it still needs easily ten years.” “With me, instruction is always given in a circle of chairs. So we don’t sit like we do in a theater – everyone should see each other.”	“I would prefer plain work rooms. So I believe the types of cosmetics and the anthroposophy, etc., might make sense for an elementary school, but they’re unnecessary when dealing with adults and they focus on the wrong thing.” “Yes, so pictures and so forth don’t belong in a seminar.”
Contrast	Space as part of didactics	Space as a functional framework
Spatio-temporal structures	“As we’ve just said in advance, before the [online] meeting, we provide drinks, go into a room where it’s calm, where you can close the door, because we do many exercises, we’re also louder. [...] that you hang a sign on the door, please	“Naturally, the planning and implementation of an hour in a college [...] is freer, more open, and more abstract than in a secondary classroom. In a secondary school class period, I tick off the hours, more or less. In college, that isn’t the case in the same way.”

	don't disturb. So, uh, because many people have made something in the kitchen of their shared apartment and someone constantly ran around or the cat came or something, and then we've also just said the videos are on, so we've communicated something from the start, so to speak, about how the collaboration should take place.	"Seminars are a place for conversation and interaction that can't tolerate so much fluctuation and arbitrariness."
Contrast	Providing structure	Open structure
Behavior	"Eat and drink whenever you want if it's not bothering anyone. I always say that. I have enough breaks where they can eat, but they can always drink. And eat. Okay – If it's a package of chips, and I hold it and it rustles, then that's disturbing. But to take a bite of bread of whatever. That's always okay."	"Well, I have a problem with both eating and drinking. If someone's stuffing themselves during the seminar, I think that's completely inappropriate. And then to ask me where they think they are? But I wouldn't discipline that—if you're hungry, please step outside the door. But I would obviously think it. So, those are all forms of infantilization and barbarism that have no place in a working relationship under any circumstances.
Contrast	Acceptance of physical needs	Rejection of physical needs

Table 1 Contrasting of cases along the surface structures

If you consolidate the surface structures described, and if the statements freely relate to the underlying deep structures in a verifying way, the following image results:

Case 1: Needs-based teaching design

Where surface structures are concerned, the interviewee establishes free spaces where students' needs are considered. Free spaces are created in terms of the exploration of the actors: through methods such as “walk and talk,” for example, in which students discuss lessons while being able to move around physically. Eating isn't punished, but is accepted as part of self-regulation that isn't disturbing. In addition, the configuration of the learning space is considered critically, especially the equipment (seating, for example), and geared to the needs of the students—through a seating chart in the circle of chairs, for example, instead of the conventional rows of chairs, to enable participation and visibility. In addition, visits to events with colleagues show that teachers move in spaces in which students are also present, thereby creating closeness to students' spheres of life and experience. And in digital settings, a certain amount of attention is paid to a particular configuration—by promoting undisturbed learning environments, turning cameras off, and announcing common rules in advance, for example. This makes it clear that the teacher also values presence, concentration, and a protected framework in media-transmitted formats.

In that context, the students' needs for movement, food, spatial configuration, and social proximity are taken into account and integrated into the didactic design of the learning situation.

As a deep structure, it can be reconstructed as:

“(Good) teaching must include the needs of the students”.

Case 2: Fact-based teaching design

Case 2 focuses on a difference between the pedagogy of college and pre-college teaching. The interviewee repeatedly emphasizes the necessity of a clear boundary between pre-college and college teaching. College teachers shouldn't act like pre-college teachers; such a convergence is criticized as “stupid.” From the standpoint

of the surface structure, this can be seen in the rejection of objectivations such as “pictures” or atmospheric design elements that are designated “cosmetic” and, according to the interviewee, belong in secondary school. And social closeness or communal activities in college are seen critically – If, for example, a person states that they’re happy to not have to see much about “atmospheric operations”. An overly strong inclusion of students’ needs, such as eating and drinking in the seminar, is also rejected and described with terms like “infantilization” and “barbarism”. The learning setting should be “plain”, the teaching functionally directed toward the subject. At the same time, college teaching is described as more open and flexible than pre-college instruction: Content can be developed according to the situation, discussions taken up and adapted. The lecture is more strongly geared toward an intellectual exchange of information than a fixed course.

As a deep structure, it can be reconstructed as:

“(Good) teaching constitutes a fact-based, academically challenging examination of the matter that is deliberately set apart from (pre-college) didactics and relies on concentrated and reliable participation”.

A comparison shows: The two concepts are clearly different, especially when it comes to whether and how students’ needs should be included in the teaching style. Whereas the consideration of such needs is seen as a fundamental part of good teaching in the first case, the emphasis in the second case is on objective debate.

In so doing, a certain distancing from everyday needs is deliberately maintained. These various deep structures are not completely incompatible, but are nearly mutually exclusive in their respective logic. For the further development of college pedagogy, therefore, the question arises of how such differences can be addressed, regarding the education of teaching skills and the development of shared quality expectations, for example.

Although the case portraits draw on statements made by individual lecturers, they do not describe personal character traits. In Esslinger-Hinz’s framework, deep structures are “meaning, justification and value relations” (Esslinger-Hinz, 2021, p. 41)

that guide teaching and refer to professional orientations rather than psychological personality. She emphasizes that “the habitat influences the actor and, conversely, the actor influences the habitat” (Esslinger-Hinz, 2021, p. 99), which shows that personality and culture interact without being identical. The portraits therefore reconstruct “deep structures of teaching as relations of meaning, justification and value” (Esslinger-Hinz, 2021, p. 41) and not the lecturers’ personal traits or individual teaching styles. Their purpose is to make visible implicit pedagogical logics rather than psychological character descriptions.

5 Surface structures and deep structures as part of transformation processes

If the two case studies described were to appear together in a university transformation process, or to deploy shared teaching, the different deep structures would be reflected in their surface structures and both people would face the problem that the characteristic of the other person’s teaching would be hard to integrate into their preferred culture. In this case, uncovering and identifying the individual deep structures (and the associated teaching and learning formats realized in university pedagogy) could bring self-assurance. If the deep structures lie closer to each other and are identified, actors can discuss them and either come to a consensus or make their dissent comprehensible and acceptable.

Considering this, an analysis of deep structures is significant, because shedding light on existing basic assumptions and routines allows transformations to be configured that can be connected with. Qualitative accesses, such as interviews on the surface structures, can help to grasp and understand the players’ underlying ideas of meaning. The impetus for such analyses could come from existing survey instruments such as the *Organizational Culture Assessment Instrument – School Culture* (OCAI-SK) (Müthing, 2013), which is based on the *Competing Values Framework* (Cameron & Quinn, 2006) and frequently used to capture organizational cultural profiles. An identification of shared deep structures without a direct pressure to change can

also be helpful in identifying and excluding unsuitable and undesired supposedly innovative ideas quickly and without losing resources. And the effective configuration of the surface structures proves significant, since it reproduces the deep structure. If, for example, new spatial concepts or pedagogical routines are successfully established and collectively experienced as meaningful, they can stabilize the new culture. And herein lies an important leverage for sustainably changing teaching and learning cultures.

The analysis shows that various diverging deep structures about teaching and learning coexist with university instructors. If you systemically look at college teaching, it also involves cellular, isolated structures that permit each teacher to provide and establish their own seminar culture individually. In light of the freedom of research and teaching, there is a chance to make different teaching and learning cultures productive. So we can assume that certain students identify with a body- and space-oriented concept (as in Case 1), and others might do better with clearly structured, formalized learning settings (as in Case 2).

This study gathered self-reports from teachers. Of interest here would be a field study that took the seminar culture into account. And a systematic consideration of disciplinary differences and an expansion of the perspectives toward students would be important.

The analysis shows that a productive examination with difference should be used, with its recognition as a normal case of the other, and that a descriptive concept of culture would be helpful. The acknowledgement of other “normal cases” could also help scrutinize, adjust, and stabilize one’s own imagination of teaching and learning cultures. To that end, an exchange of information on deep structures would be important, as well as occasions (such as teaching cooperation and teams in module responsibility) that make such an exchange necessary.

If a college searches for its “core brand” or its deep structures through its teachers and researchers, this would be hardly realizable in light of the differences between teachers structurally anchored in collegiate structure. Despite the heterogeneity of the deep structures, there is a need for a basic deep structure for the entire instruction

of a university. These should relate to the challenges named at the beginning and be reflected in shared deep structures of teachers. These particularly include basic assumptions about democracy and sustainability. Here as well, an examination of the level of common features regarding deep structures could be meaningful, because a teaching and learning culture (a democratic one, for example) can appear only if it's anchored in a deep structure.

References

- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium.
- Busse, S., & Möller, H. (2024). Supervision und die Verschiebung des Sagbaren – das Sagbare ermöglichen, das Unsagbare hüten und begrenzen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 31(2), 151–157. Springer.
https://www.researchgate.net/publication/380333205_Supervision_und_die_Verschiebung_des_Sagbaren_-_das_Sagbare_ermoglichen_das_Unsagbare_huten_und_begrenzen
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (Rev. ed.). *The Jossey-Bass business & management series*. Jossey-Bass.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung: Innovationsstrategien für die Schule* (J. Pöhlant, Übers.). Schöningh.
- Dimai, B., Rathgeb, G., & Jesacher-Rößler, L. (2024). Wer steuert hier wen und was? Die Übersetzung von Paradoxien in Schulentwicklungsprozessen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 55(3), 319–329. https://www.researchgate.net/publication/382998283_Wer_steuert_hier_wen_und_was_Die_Ubersetzung_von_Paradoxien_in_Schulentwicklungsprozessen
- Eagleton, T. (2017). *Kultur* (H. Kober, Übers.). Ullstein.
- Ehlers, U.-D. (Hrsg.). (2020). *Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Future Skills*. Springer.

- Engelhardt, A., Hildmann, S., Löffler, M., Teichmann, L., & Niederberger, M. (2023). Auswirkungen der Corona-Unterstützungsmaßnahmen auf die subjektive Gesundheit und das Wohlbefinden der Beschäftigten in staatlichen Hochschulen aus Sicht von Expert*innen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18(4), 523–534.
- Esslinger-Hinz, I. (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(2), 3–19. <https://doi.org/10.25656/01:22568>
- Esslinger-Hinz, I. (2022). Parallel- und Alternativhandlungen Studierender während der Onlinelehre: ein Kulturwandel. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(3), 33–51. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-03/03>
- Esslinger-Hinz, I. (2023). *Kultursensible Didaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Mit Onlinematerialien* (2. Auflage). Beltz.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (B. Luchesi & R. Bindemann, Übers.) (Erste Auflage). Suhrkamp.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 196–214. <https://doi.org/10.25656/01:5813>
- Hagelskamp, C. (2020). Diversitätsklima im Kontext Hochschule: Konzeption, Bedingungen, Folgen und Gestaltungsansätze. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. Leong (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (pp. 1–24). Springer.
- Hatch, M. J. (2018). *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives (Fourth Edition)*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/hebz/9780198723981.001.0001>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind :intercultural cooperation and its importance for survival* (Revised and expanded third edition). McGraw-Hill.
- Hörning, K. H., & Reuter, J. (Hrsg.). (2004). *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. transcript.

- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3288729>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics. *Human Relations*, 1(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Luhmann, N. (1995). Kultur als historischer Begriff. In N. Luhmann (Hrsg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (4. Aufl., pp. 31–55). Suhrkamp.
- Müthing, K. (2013). *Organisationskultur im schulischen Kontext*. <https://doi.org/10.17877/DE290R-5485>
- Ordemann, J., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen: Wege in das, durch das und nach dem Studium*. Research. Springer.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Reisyan, G. D. (2013). *Neuro-Organisationskultur: Moderne Führung Orientiert an Hirn- und Emotionsforschung* (1st ed.). Springer.
- Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3) (pp. 295–312). <https://doi.org/10.25656/01:13702>
- Salden, P., & Leschke, J. (2024). *Learning Analytics und Künstliche Intelligenz in Studium und Lehre*. Springer.
- Schein, E. H. (1995). *Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte*. Campus.
- Schein, E. H., & Schein, P. (2018). *Organisationskultur und Leadership* (A. Jell, Übers.) (5. Auflage). Vahlen.
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (2018). *Organisationsentwicklung*. Springer.
- Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 9–59.

Trautwein, C. (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 8(3), 1–14. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02>

van Ackeren-Mindl, I., Klemm, K., & Schmid-Kühn, S. M. (2024). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (4., aktualisierte und erweiterte Auflage). Lehrbuch. Springer VS. <https://link.springer.com/978-3-658-43347-5>

Wien, A., & Franzke, N. (2014). *Unternehmenskultur: Zielorientierte Unternehmensethik als entscheidender Erfolgsfaktor*. Lehrbuch. Springer.

Wanda Möller¹

„Die perfekte Lehrkraft der Zukunft?“ – Empirische Einblicke in transformatives Lernen mit LEGO® SERIOUS PLAY®

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie LEGO® SERIOUS PLAY® in der Lehrkräftebildung emanzipatorische Projektinitiierung, reflexive Lernräume und potenziell transformatives Lernen eröffnet. In einem zweiphasigen Projekt entwickelten Studierende Professionsbilder und erweiterten sie in einem partizipativen Projekt mit 12 Grundschulklassen durch Schüler:innenperspektiven. Befunde aus qualitativen Prä-/Post-Daten zeigen inkrementelle Perspektiverweiterungen (Irritation, Ambiguitätstoleranz, Aushandlung) sowie vertiefte personale/relationale Facetten und deuten darauf hin, dass Transformations-/Krisenbezüge zwar meist implizit bleiben, aber (im Sinne BNE 2) dafür notwendige Kompetenzfacetten erweitert werden.

Schlüsselwörter

Lehrkräftebildung; Lehrprofessionalität; Transformatives Lernen;
LEGO® SERIOUS PLAY®; BNE

1 Corresponding Author; Freie Universität Berlin; wanda.moeller@fu-berlin.de;
ORCID 0000-0002-3510-4470

“The Perfect Teacher of the Future?” – Empirical insights into transformative learning with LEGO® SERIOUS PLAY®

Abstract

This paper examines how LEGO® SERIOUS PLAY® can foster emancipatory project initiation, reflective learning spaces, and potentially transformative learning in teacher education. In a two-phase project, student teachers developed professional self-images and then broadened them through pupils' perspectives in a participatory project with 12 primary school classes. Findings from qualitative pre-/post-data indicate incremental shifts in perspectives (irritation, tolerance of ambiguity) and deepened personal/relational facets of teacher professionalism. They also suggest that references to societal transformations and crises remain largely implicit, while key competence facets required for addressing them are nevertheless strengthened.

Keywords

teacher education; teacher professionalism; transformative learning;
LEGO® SERIOUS PLAY®; ESD

1 Professionstheoretische Perspektive auf die Lehrkräftebildung im Kontext gesellschaftlicher Transformationen – Was verändert sich?

Die pädagogische Profession kann als genuin gesellschaftliche Profession verstanden werden, die sowohl reproduktive als auch transformatorische Funktionen erfüllt (Klafki, 1993; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Einerseits trägt sie zur Reproduktion und zum Erhalt von gesellschaftlichen Normen und Werten bei, wie Demokratie, soziale Kohäsion und kulturelle Teilhabe (ebd.). Andererseits besteht ihre Aufgabe darin, Individuen auf eine mündige Teilhabe an der Gesellschaft vorzubereiten und sie beim Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen zu unterstützen (Klafki, 1993; Zeuner, 2012). Schütze (1996) beschreibt pädagogische Profession in diesem Zusammenhang als „seismographisches Spiegelbild der kulturellen, sozialen und technologischen Veränderungen der Gesamtgesellschaft“ (S. 196) und zeigt damit die Interaktion zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und der pädagogischen Profession. Aktuelle Transformationsprozesse markieren somit den veränderten Kontext, auf den die Lehrkräftebildung verantwortlich reagieren muss, woraus normative gesellschaftliche Aufträge als Antworten auf Transformationsprozesse oder Krisen hervorgehen und in öffentlichen Debatten sowie internationalen Leitdokumenten sichtbar werden. So formuliert bspw. die UNESCO (2021) vier zentrale Dimensionen für Bildung im 21. Jahrhundert: individuelle Handlungsfähigkeit stärken, soziale Kohäsion fördern, planetare Verantwortung entwickeln und zukunftsgerichtete Imagination ermöglichen. In ähnlicher Weise hebt der WBGU (2011) die Rolle von Bildung als Schlüssel für eine große Transformation hin zu Nachhaltigkeit hervor. Damit geraten auch entsprechend notwendige Kompetenzen oder Schwerpunkte (wie ethische Urteilskraft, kritische Reflexion, Ambiguitätstoleranz und gesellschaftliche Gestaltungskompetenz) ins Zentrum der Debatte.

Lehrkräfte bewegen sich entsprechend in einem Spannungsfeld zwischen normativen gesellschaftlichen Erwartungen und der Vermittlung individueller Bildungsprozesse einzelner Bildungsteilnehmender mit diesen Erwartungen (Oevermann, 1996). Aus professionstheoretischer Perspektive ist ihr Handeln grundlegend durch Antinomien gekennzeichnet, z. B. zwischen Struktur und Fallbezug, Gesellschaft und Individuum oder Tradition und Innovation (z. B. Combe & Helsper, 1996; Helsper, 2004). Professionalität zeigt sich hier in der Fähigkeit, normative gesellschaftliche Zielsetzungen (z. B. Bildungsgerechtigkeit, demokratische Teilhabe, gesellschaftliche Nachhaltigkeit) und individuelle Bildungsverläufe (für gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung) zu vermitteln und dies mit situativer Urteilskraft reflexiv in pädagogisches Handeln zu übersetzen (z. B. Combe & Helsper, 1996; Oevermann, 1996).

Vor diesem Hintergrund wird verstärkt diskutiert, inwiefern Professionalität von Lehrkräften auch die Fähigkeit zur Initiierung und Gestaltung transformativer Lernprozesse umfasst (Wiesner & Prieler, 2020).

2 Gestaltung von Prozessen des transformativen Lernens

2.1 Prozesslogik transformativer Bildung

Das Konzept des transformativen Lernens beschreibt einen iterativen Prozess, in dem Irritation, Reflexion, Handlung und Integration eng miteinander verschränkt sind (Mezirow, 1997; 2000). Individuelle Transformation entsteht, wenn etablierte Deutungsmuster durch neue Erfahrungen infrage gestellt, diskursiv bearbeitet und in konkretem Handeln erprobt werden.

Irritation: Ausgangspunkt transformativen Lernens ist eine Diskrepanz zwischen bestehenden Überzeugungen (Bedeutungsperspektiven) und neuen Anforderungen, die Verunsicherung und kognitive Dissonanz erzeugt (Mezirow, 2000).

Reflexion: Diese Irritation wird durch kritische Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern und im Austausch mit alternativen Perspektiven bearbeitet; normativer Bezugspunkt ist die Idee eines herrschaftsfreien Diskurses (Habermas, 1995; Mezirow, 1997).

Handlung (Aktion): Neue Orientierungen werden in projekt- und handlungsbezogenen Lernarrangements erprobt und in wiederkehrenden Reflexionsschleifen überprüft (Taylor, 2007).

Integration: Gelingende Transformationen münden in erweiterte Bedeutungsperspektiven, die sich in einem veränderten Selbstverständnis und Habitus sowie in veränderten Formen professionellen Handelns niederschlagen (Mezirow, 1997; Yang & Han, 2022).

Für die Lehrkräftebildung bedeutet dies, Lernumgebungen zu gestalten, in denen Studierende Irritationen als Lernanlass erfahren, eigene Annahmen kritisch prüfen, neue Orientierungen erproben und diese in ein reflektiertes Professionsverständnis integrieren können.

2.2 Initiierung, Normativität und methodische Rahmung

Im Kontext der pädagogischen Profession bedeutet die Initiierung und Gestaltung transformativen Lernens aber auch die Vermittlung normativer gesellschaftlicher Zielsetzungen und individueller Bildungsverläufe sowie die entsprechenden Spannungsverhältnisse situativ reflexiv in pädagogisches Handeln übersetzen zu können. Diese Spannungsverhältnisse verdichten sich bspw. im Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu einer besonders markanten professionellen Herausforderung. Anknüpfend an Vare und Scott (2007) wird häufig zwischen einer instrumentellen BNE 1 und einer emanzipatorischen BNE 2 unterschieden. BNE 1 fokussiert auf die Förderung als nachhaltig definierter Wissensbestände, Einstellungen und Verhaltensweisen und ist damit stark normativ gerahmt. BNE 2 hingegen versteht nachhaltigkeitsbezogene Bildung vor allem als offenen, partizipativen Prozess, in dem kontroverse Problemdeutungen, Dilemmata und Zielkonflikte ausgehandelt

werden und Lernende eigene begründete Orientierungen entwickeln (Singer-Brodowski & Kminek, 2023; Vare & Scott, 2007). In der deutschsprachigen Diskussion wird diese Differenzierung als Ausdruck eines grundlegenden Spannungsverhältnisses von Lernen für nachhaltige Entwicklung (instrumentell-normativ) und Lernen als nachhaltige Entwicklung (prozessorientiert-emanzipatorisch) gedeutet (ebd.).

Lehrkräfte bewegen sich damit in einer Antinomie von Normativität und Partizipation: Einerseits sollen sie gesellschaftlich und bildungspolitisch formulierte Nachhaltigkeitsziele vermitteln und entsprechendes Handeln fördern, andererseits Lernräume eröffnen, in denen diese Ziele kritisch befragt, Alternativen erwogen und eigene Orientierungen der Lernenden entwickelt werden können (Singer-Brodowski & Kminek, 2023). Professionalität zeigt sich in dieser Perspektive darin, diese Spannung nicht aufzulösen, sondern reflexiv zu bearbeiten, also sowohl normative Begründungen von Nachhaltigkeitszielen transparent zu machen, als auch Räume für partizipative Aushandlung, Widerspruch und eigenständige Urteilsbildung der Lernenden zu eröffnen (ebd.).

Damit rückt das pädagogische Handeln sowie die methodische Rahmung solcher Reflexions- und Aktionsräume ins Zentrum. Geeignete Methoden müssen Irritationen sowie Perspektivwechsel ermöglichen und anregen und zugleich ko-kreative Aushandlungsprozesse unterstützen sowie einen Anlass und Raum für weitere Handlungen und deren Reflexion ermöglichen. Aktuell diskutierte Beispiele sind Service-Learning, projekt- und problemorientiertes Lernen, forschendes Lernen, Reallaborformate, Zukunftswerkstätten oder partizipative Forschungsprojekte (Rieckmann, 2018). Sie alle haben gemeinsam, dass Lernende nicht nur neue Inhalte aufnehmen, sondern selbst Prozesse der Aktion, Reflexion und Neuorientierung durchlaufen. Eine entscheidende Frage ist allerdings, wie es gelingen kann, diese Prozesse in formalen und normativ geprägten Bildungskontexten, wie es die universitäre Lehrkräftebildung ist, so zu initiieren, dass sie (auch) einer emanzipatorisch transformativen Prozesslogik entsprechen. Das heißt konkret: wenn ein transformativer Prozess darauf zielt, Bedeutungsperspektiven zu verändern und dies in Handlungen zu transferieren, dann müssen am Anfang des Prozesses bestehende Bedeutungsperspektiven expliziert und irritiert werden, damit dieser Prozess überhaupt stattfinden kann.

Diese Prozesslogik stößt aber im Kontext formaler Bildungsprozesse auf heterogene Gruppen, mit ganz unterschiedlichen individuellen Irritationen und Bedeutungsperspektiven auf die eigene Profession, die Gesellschaft und ihre Veränderungsprozesse und dies in einem Setting einer genormten Bildungssituation (z. B. durch Curricula, Leistungsnachweise etc.) in einer durch spezifische systemimmanente Komponenten geprägten Bildungseinrichtung (bspw. Cochran-Smith, 2003; Korthagen, 2004). In diesem Kontext emanzipatorisches transformatives Lernen zu ermöglichen, ohne den Anfangsmoment, also die Irritation unreflektiert normativ zu setzen, aber einen gruppeninternen Konsens der (vermutlich) unterschiedlichen Irritationen zu schaffen, ist methodisch herausfordernd und bedarf mehrerer spezifischer Facetten einer Methode.

Ein solcher Initiierungsmoment emanzipatorischen transformativen Lernens stellt damit drei zentrale Anforderungen an eine didaktisch-methodische Gestaltung:

Erstens muss er die Exploration individueller Bedeutungsperspektiven und (eventuell) vorhandener Irritationen in einer für die Beteiligten anschlussfähigen Form ermöglichen.

Zweitens muss er dialogische und herrschaftsfreie Aushandlungsprozesse in Gruppen unterstützen, in denen unterschiedliche Sichtweisen in einem *safe enough space* zur Sprache kommen und Spannungen produktiv bearbeitet werden können (Singer-Brodowski et al., 2022).

Drittens sollte er die im Diskurs sichtbar gewordene Perspektivenvielfalt in ein gemeinsam getragenes Handlungsvorhaben überführen (bspw. in Form eines partizipativen Forschungsprojekts oder eines Service-Learning-Arrangements), das in einem partizipativen Aushandlungsprozess entsteht und die Gruppe als kollektiven Akteur handlungsfähig macht (Kiely, 2005).

Daraus ergibt sich die Frage, welche Methoden geeignet sein könnten, einen solchen vorgelagerten Initiierungsmoment zu gestalten. In der einschlägigen Literatur werden als alternative Ansätze etwa Zukunftswerkstätten, szenariobasierte Verfahren,

Design-Thinking-Workshops oder analoge und digitale Serious-Games-/Gamification-Formate beschrieben, die ebenfalls auf Perspektivwechsel, Beteiligung und co-kreative Problemlösung zielen (z. B. Brandl & Schrader, 2024; Triantafyllou et al., 2025). In der hier vorgestellten Studie wird LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP) als eine mögliche Antwort auf diese Anforderungen gewählt. Die Wahl der Methode beansprucht ausdrücklich keine Exklusivität gegenüber anderen kreativen, partizipativen Ansätzen, sondern wird als mögliche weitere Methode im Folgenden theoretisch begründet und empirisch erprobt.

3 Die LEGO® SERIOUS PLAY®-Methode für die Initiierung emanzipatorisch transformativen Lernens

Die LEGO® SERIOUS PLAY®-Methode (LSP) ist ein moderationsgestütztes, workshopbasiertes Verfahren, das LEGO®-Steine als Ausdrucksmittel für die Exploration komplexer Themen nutzt. Anstatt reale Gegenstände nachzubauen, entwickeln die Teilnehmenden symbolische Modelle, die ihre individuellen Vorstellungen, Erfahrungen und Deutungen zu einer vorgegebenen Fragestellung repräsentieren (Hillmer, 2021; Kristiansen et al., 2009). Im Zentrum steht damit die Visualisierung subjektiver Bedeutungsperspektiven und die Reflexion dieser in Form von Metaphern, Storytelling und abstrakten Konstruktionen. Dies kann dabei helfen, komplexe Sachverhalte oder innere Konzepte zu strukturieren, Zusammenhänge herzustellen bzw. zu verdeutlichen und Begriffe zu kategorisieren. Die Methode fördert eine Verbindung des intuitiven Handelns und des rationalen, abstrakten Denkens (Hand-Hirn-Prinzip). Sie nutzt die radikale Simplifizierung (ein einzelner grauer Stein kann ein Elefant sein), was die Teilnehmenden zur Metapherbildung und zum Storytelling anregt. Der Ansatz der Methode lebt von wertungsfreier Heterogenität, ermöglicht eine umfassende Partizipation und macht die verschiedenen Perspektiven der Bildungsteilnehmenden sichtbar (Kristiansen et al., 2009). Durch die Verbindung von haptischem Tun, visueller Strukturierung und narrativem Erzählen wird

die Verknüpfung von intuitivem Handeln und reflexivem Denken unterstützt (Hillmer, 2021; James, 2013).

Methodisch folgt LSP einem wiederkehrenden Zyklus aus Bauen, Erzählen und gemeinsamer Reflexion (*build–share–reflect*). Typischerweise bearbeiten die Teilnehmenden eine Fragestellung zunächst in Form individueller Modelle, die anschließend im Plenum präsentiert und erläutert werden. In einem zweiten Schritt werden diese Einzelmodelle in einem Aushandlungsprozess zu einem Gruppenmodell verdichtet, das zentrale Elemente der verschiedenen Perspektiven integriert. Anschließend wird ein Systemmodell entwickelt, in dem äußere Einflussfaktoren (z. B. institutionelle Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Entwicklungen) sichtbar gemacht und mit dem Gruppenmodell vernetzt werden (Hillmer, 2021; Kristiansen & Rasmussen, 2014).

Aus der Perspektive transformativen Lernens im Kontext der Lehrkräftebildung eröffnen sich damit mehrere Potenziale:

Erstens ermöglicht die symbolische Externalisierung, implizite Annahmen zu Profession, Schule und Gesellschaft in materialisierter Form sichtbar zu machen. Die Konfrontation unterschiedlicher Einzelmodelle legt Spannungen, Widersprüche und blinde Flecken offen und kann als Ausgangspunkt für Irritationen im Sinne von *disorienting dilemmas* dienen (Mezirow, 1997; 2000).

Zweitens fordert die Aushandlung eines Gruppenmodells dazu heraus, unterschiedliche Bedeutungsperspektiven zu begründen, zu priorisieren und in ein vorläufig geteiltes Verständnis zu überführen. Dieser Prozess adressiert diskursive Kompetenzen, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Perspektivenintegration.

Drittens unterstützt das Systemmodell die Analyse komplexer Bedingungsgefüge, indem individuelle Professionsbilder mit strukturellen Einflussfaktoren (z. B. Bildungssteuerung, Krisenerfahrungen, gesellschaftliche Erwartungen) verschränkt werden, was systemisches Denken und Gestaltungsbewusstsein stärken kann (Kristiansen et al., 2009).

Viertens ist die Methode durch einen hohen Grad an Partizipation gekennzeichnet. Alle Beteiligten bauen, alle präsentieren, alle werden über ihre Modelle in den Diskurs einbezogen. In der LSP-Literatur wird dies als Möglichkeit beschrieben, Hierarchien zu reduzieren und eine relative *equality of voice* herzustellen, da nicht rhetorische Dominanz, sondern die Präsenz eines Modells den Gesprächsanlass strukturiert (James, 2013; McCusker, 2020) und die moderierende (und hierarchisch höher gestellte) Person sich auf die Moderation beschränkt, was die Möglichkeit eines herrschaftsfreien Diskurses erhöht (Habermas, 1995).

Im Anschluss an die im vorhergehenden Kapitel herausgearbeiteten Anforderungen an einen Initiierungsmoment emanzipatorischen transformativen Lernens lässt sich LSP damit als symbolisch-narratives Verfahren verstehen, das zentrale Momente dieses Prozesses in einem strukturierten, partizipativen Setting bündelt. In der Lehrkräftebildung können so Lernräume entstehen, in denen angehende Lehrkräfte eigene Annahmen sichtbar machen, mit den Perspektiven anderer Studierender konfrontieren, in ko-kreativen Aushandlungsprozessen weiterentwickeln und in ein partizipativ entwickeltes Handlungsvorhaben überführen. Gerade in formal gerahmten, heterogenen Hochschulgruppen kann LSP so einen vorgelagerten Rahmen schaffen, in dem Studierende zunächst eigene Deutungen zu Profession, Gesellschaft und Zukunft sichtbar machen und entsprechend bearbeiten können. Daraus können im weiteren Verlauf selbstorganisierte Projektideen hervorgehen, die an die im LSP-Prozess entstandenen gemeinsamen Verständnisse und Irritationen anknüpfen und transformatives Lernen in Richtung kollektiver Handlungsfähigkeit vertiefen. Vor diesem Hintergrund wird LSP im vorliegenden Beitrag als spezifisches Instrument aufgefasst, um den theoretisch herausgearbeiteten Initiierungsmoment emanzipatorischer Projektprozesse in der Lehrkräftebildung exemplarisch zu erproben und empirisch zu reflektieren.

4 Das Projekt *Play for Future*

4.1 Erster Projektschritt: Seminar mit Studierenden

Der erste Projektschritt von *Play for Future* wurde im Rahmen eines hochschuldidaktischen Seminars mit 17 Studierenden des Grundschullehramts (5. Semester) durchgeführt. Ziel war es, mithilfe der LSP-Methode Vorstellungen von Lehrprofessionalität in einer von multiplen Transformationen und Krisen geprägten Gegenwart sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren. Ausgangspunkt bildete die zentrale Leitfrage: Was macht die perfekte Lehrkraft in unserer aktuell von Krisen geprägten Welt aus? Der Einsatz der LSP-Methode wurde von der verantwortlichen Dozentin moderiert, die über eine zertifizierte LSP-Weiterbildung verfügt. Die Durchführung erstreckte sich über die Dauer von zwei zusammenhängenden Seminarsitzungen, in denen Skill-Building, individuelle Bauphasen, Gruppen- und Systemmodell sowie Reflexionsrunden integriert wurden.

4.2 Ergebnisse des ersten Projektschritts

Die qualitative Auswertung des Seminars (halbstrukturiertes Gruppeninterview im Anschluss an die LSP-Sequenz; qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz, 2018) entlang der leitenden Frage, wie Studierende die Methode in diesem Kontext wahrnehmen, verweist auf ein spezifisches Potenzial von LEGO® SERIOUS PLAY® (LSP) für die Initiierung transformativer Lernprozesse (Möller et al., 2024). Sichtbar werden insbesondere Lernbewegungen auf individueller und kollektiver Ebene:

Individuelle Ebene: Die Studierenden beschreiben, dass sie eigene Bedeutungsperspektiven zunächst explorieren und explizieren konnten, bevor diese im Austausch mit anderen Perspektiven relativiert und weiterentwickelt wurden. Wiederholt werden Irritationen durch divergierende Sichtweisen als produktiver Anlass benannt, der Reflexion anstößt und Perspektivverschiebungen ermöglicht. Damit wird ein zentrales Moment transformativen Lernens erkennbar: die Unterbrechung routinierter Deutungsmuster durch Konfrontation mit Alternativen.

Kollektive Ebene: Hervorgehoben wird zudem der Partizipationsrahmen der Methode. Dass alle Beteiligten bauen und präsentieren und dass die Modelle den Gesprächsanlass strukturieren, wird als Entlastung von rhetorischer Dominanz und als Ermöglichung dialogischer Aushandlung beschrieben. In der Wahrnehmung der Studierenden unterstützt dies ein kommunikatives Setting, in dem geteiltes Verstehen und vorläufige gemeinsame Orientierungen hergestellt werden können.

Von besonderer Relevanz ist, dass aus der Reflexion dieses Projektschritts heraus eigeninitiativ eine Weiterentwicklung durch die Studierenden angestoßen wurde: Sie formulierten die Frage, wie Grundschüler:innen selbst die perfekte Lehrkraft der Zukunft beschreiben würden, um die eigenen Bedeutungsperspektiven um die der Kinder zu erweitern, und entwickelten daraus die Idee eines partizipativen Projekts mit Schüler:innen. Diese Initiative markiert einen zentralen Aspekt transformativer Bildung, insofern sie Selbstermächtigung und Perspektiverweiterung nicht nur als pädagogisches Ziel, sondern als praktizierte Lernbewegung sichtbar macht (Zeuner, 2012).

Bereits hier zeigt sich zugleich eine für den weiteren Verlauf bedeutsame Spannung: Die gewählte, emanzipatorisch ausgerichtete Offenheit des Settings begünstigt, dass Lernende an ihren je eigenen Relevanzen anknüpfen und nicht primär an vorab gesetzten gesellschaftspolitischen Themen. Damit ist plausibel, dass Transformations- und Krisenbezüge nicht zwingend explizit adressiert werden, sondern zunächst eher implizit über Deutungen von Professionalität, Beziehung, Sicherheit oder Gerechtigkeit mitschwingen. Diese Offenheit ist insofern nicht als Fehlstelle, sondern als konstitutives Merkmal eines emanzipatorischen Zugangs zu verstehen: Lernanlässe entstehen dort, wo subjektive Bedeutungen irritierbar werden, auch wenn diese nicht deckungsgleich mit normativen Erwartungen der Lehrenden sind.

4.3 Zweiter Projektschritt: Studierende befragen mittels LSP Schüler:innen

Die zweite Projektphase von *Play for Future* setzte die im LSP-Seminar entwickelte Idee fort, Schüler:innenvorstellungen zur ‚perfekten Lehrkraft der Zukunft‘ zu erheben und diese Perspektiven in die hochschuldidaktische Auseinandersetzung einzubinden. Ziel war es, zu prüfen, ob die eigenständige Durchführung eines partizipativen Projekts mit Grundschulklassen zur Reflexion und potenziellen Transformation professioneller Selbstbilder von Lehramtsstudierenden beiträgt.

Die leitende Forschungsfrage lautete: Verändern sich die Perspektiven angehender Lehrkräfte auf Profession, gesellschaftliche Transformationen und Bildungsverständnis durch die Umsetzung eines LSP-basierten Projekts mit Schüler:innen?

Zur Beantwortung führten 17 Studierende ($N = 17$ in Prä-/Post-Erhebung) mit rund 240 Grundschüler:innen (Klassenstufen 1–6) ein mehrwöchiges Projekt durch. Die Bauaufgabe für die Schüler:innen lautete: Baue die perfekte Lehrkraft der Zukunft. Der Begriff perfekt wurde bewusst nicht inhaltlich vorstrukturiert, sondern den Deutungen der Kinder überlassen. Dadurch sollten eigene Wunschbilder sichtbar werden, ohne normative Kriterien vorzugeben.

Die studentischen Perspektiven wurden mittels offener Fragebögen (Prä-/Post) erhoben und mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Erfragt wurden ihre eigenen (Prä- und Post-)Vorstellungen von Lehrprofessionalität (perfekte Lehrkraft), ihre Erwartungen an das Projekt und an die Vorstellungen von Schüler:innen sowie in der Post-Befragung ihre Einschätzungen zu den Erwartungserfüllungen, Veränderungen, Irritationen, Überraschungen und dem Projekt.

4.4 Ergebnisse und theoretische Einordnung

Die Analyse der Prä-/Post-Fragebögen (qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz, 2018) verdeutlicht, dass die eigenständige Durchführung des Projekts mit Grundschulklassen vor allem über Perspektivenkontraste und Irritationen wirksam wird. Die Ergebnisse lassen sich in vier miteinander verschränkte Befundlinien bündeln:

(1) Erwartungen und Schüler:innenperspektiven als Kontrastfolie

Vor Projektbeginn beschreiben die Studierenden Lehrprofessionalität überwiegend über personale und relationale Merkmale (z. B. Empathie, Fairness, Zugewandtheit). Die Perspektiven der Kinder erweitern dieses Bild durch ein breites Spektrum an Erwartungen von realistischen Wünschen (z. B. kreativer Unterricht, Lernorte außerhalb des Klassenraums) bis hin zu überzeichneten Vorstellungen (z. B. Superkräfte). Gerade diese Kontraste regen die Studierenden dazu an, professionelle Grenzen, Zuständigkeiten und Möglichkeiten neu zu vermessen. In der Reflexion wird damit ein Doppelcharakter von Professionalität sichtbar (konkrete Problemlösung vs. reflexive Distanz), wie er in praxeologischen und strukturtheoretischen Professionalisierungsdebatten herausgestellt wird (Helsper, 2004; Oevermann, 1996).

(2) Projekteinschätzung: Unsicherheit als Lernanlass

Die Studierenden betonen den Lernwert der Kooperation mit Kindern, benennen zugleich jedoch Herausforderungen (u. a. organisatorischer Aufwand, Passung der Aufgabenstellung, Ungewissheit durch inhaltliche Offenheit). Auffällig ist, dass Verunsicherung häufig nicht defizitär gerahmt wird, sondern als Anlass, die eigenen Annahmen zu prüfen und sich in Aushandlungsprozesse zu begeben. In dieser Sichtweise lässt sich ein Hinweis auf wachsende Ambiguitätstoleranz erkennen, was ein zentrales Moment transformativen Lernens darstellt, insofern Lernende Spannungen nicht vorschnell schließen, sondern reflexiv bearbeiten (Mezirow, 2000).

(3) Veränderungen in Professions- und Bildungsverständnis: inkrementelle Perspektiverweiterung

Im Prä-/Post-Vergleich zeigen sich vor allem graduelle Veränderungen. Bestehende Leitbilder (z. B. Gerechtigkeit, Offenheit) werden stärker kontextualisiert und um Aspekte ergänzt, die im Projektverlauf als relevant sichtbar werden (z. B. Kreativität, Selbstreflexion, Differenzsensibilität, Gestaltung von Lernarrangements). Radikale Transformationen im Sinne abrupten Umbaus grundlegender Orientierungen

sind selten, vielmehr deuten die Daten auf ein prozessuales Transformationsverständnis hin, in dem vorhandene Deutungsmuster durch neue Perspektiven erweitert, verschoben und differenziert werden (O’Sullivan, 2002).

(4) Irritationen und Überraschungen als *disorienting dilemmas*

Einzelne Schüler:innenaussagen (z. B. zu Geld, Gewalt oder stärker autoritärer Disziplinierung) irritieren die Studierenden und fordern normative Abgrenzungen heraus. Andere Beiträge (z. B. digitale Lernformen, individuelle Förderung) eröffnen neue Perspektiven auf zukünftige Anforderungen. Solche Momente lassen sich als *disorienting dilemmas* deuten: Irritationen unterbrechen Selbstverständlichkeiten, erzeugen Begründungsdruck und können dadurch Reflexion und Perspektivarbeit in Gang setzen (Mezirow, 2000).

Zusammenfassend zeigt sich, dass in diesem Projektschritt insbesondere personale und relationale Dimensionen professioneller Orientierung sichtbar und reflexiv bearbeitet werden können. Die Studierenden berichten, dass sie Professionsbilder explizieren, mit Schüler:innenperspektiven kontrastieren und in ko-kreativen Aushandlungsprozessen weiterentwickeln konnten. Damit werden Kompetenzen gestärkt, die in vielen Professionalisierungs- und Kompetenzmodellen als zentral gelten: Reflexivität, Ambiguitätstoleranz, Perspektivenintegration und dialogische Aushandlungsfähigkeit (z. B. Möller, 2023; Rieckmann, 2012).

4.5 Forschungsreflexion

Die Studie macht das Potenzial von LSP für reflexive und potenziell transformative Lernprozesse in der Lehrkräftebildung sichtbar, ist jedoch in mehrfacher Hinsicht begrenzt. Methodisch handelt es sich um ein Pilotprojekt mit kleiner Stichprobe ($N = 17$), begrenztem Untersuchungszeitraum (ein Semester) und einer Datengrundlage, die primär auf schriftlichen Prä-/Post-Erhebungen sowie einem Gruppeninterview basiert. Damit sind Aussagen zur Reichweite, Stabilität und Übertragbarkeit der beobachteten Lernbewegungen nur eingeschränkt möglich.

Für zukünftige Forschung sind insbesondere Längsschnittdesigns relevant, um zu prüfen, ob die beobachteten inkrementellen Perspektiverweiterungen nachhaltig sind und sich in Praxis- bzw. Handlungsvollzügen niederschlagen. Dies betrifft auch die hier naheliegende theoretische Einordnung im Horizont prozessorientiert-emanzipatorischer Bildung: Ob die Lernprozesse tatsächlich im Sinne einer längerfristigen Orientierung an Lernen als nachhaltige Entwicklung (BNE 2) stabil werden, lässt sich in der vorliegenden Anlage nicht empirisch belegen, sondern bedarf wiederholter Messzeitpunkte, zusätzlicher Datensorten und vergleichender Designs. Zudem ist bei der Interpretation soziale Erwünschtheit zu berücksichtigen. Auch asymmetrische Beziehungen zwischen Studierenden und Schüler:innen bzw. zwischen Studierenden und Lehrenden lassen sich durch partizipative Verfahren zwar abmildern, aber nicht vollständig aufheben (McCusker, 2020). Vor diesem Hintergrund versteht sich die Studie als explorative Sondierung der Passung von LSP zu den theoretisch herausgearbeiteten Anforderungen.

5 Fazit

Beantwortung der Forschungsfrage: Die leitende Frage war, ob sich Perspektiven angehender Lehrkräfte auf Profession, gesellschaftliche Transformationen und Bildungsverständnis durch die Umsetzung eines LSP-basierten Projekts mit Schüler:innen verändern. Die Ergebnisse sprechen für eine teilweise Veränderung: Besonders deutlich sind Verschiebungen im Professions- und Bildungsverständnis erkennbar, während explizite Transformations- und Krisenbezüge in den Reflexionen insgesamt randständig bleiben. Der zentrale Wirkmechanismus liegt in der Konfrontation mit Schüler:innenperspektiven, die Irritationen erzeugt, Begründungsdruck auslöst und dadurch Reflexion und Aushandlung professioneller Orientierungen anstößt.

Theoriebezogene Einordnung – transformatives Lernen als Prozess: Im Sinne Mezirows (2000) lassen sich die beobachteten Lernbewegungen vor allem als prozessuale Perspektivarbeit beschreiben: Studierende berichten weniger von radikalen Um-

brüchen, sondern von inkrementellen Erweiterungen, Kontextualisierungen und Differenzierungen bestehender Deutungsmuster. Irritationen durch unerwartete Schüler:innenaussagen fungieren als *disorienting dilemmas*, die normative Selbstverständlichkeiten sichtbar machen und zur reflexiven Bearbeitung professioneller Spannungen anregen. Damit stärkt das Projekt insbesondere Kompetenzen, die für einen reflexiven Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen (Antinomien) und somit auch für den professionsorientierten Umgang mit gesellschaftlichen Transformationen und Krisen zentral sind: Ambiguitätstoleranz, Perspektivenintegration und dialogische Aushandlungsfähigkeit (z. B. Möller, 2023; Rieckmann, 2012).

BNE-Perspektive: Im Lichte der Unterscheidung von BNE 1 (instrumentell-normativ; Lernen für nachhaltige Entwicklung) und BNE 2 (prozessorientiert-emanzipatorisch; Lernen als nachhaltige Entwicklung) lässt sich *Play for Future* eher im Spektrum von BNE 2 verorten (Singer-Brodowski & Kminek, 2023; Vare & Scott, 2007). Im Vordergrund stehen nicht vorrangig vorab definierte Inhalte zu Schlüsselproblemen, sondern die Ermöglichung reflexiver Urteilsbildung, die Bearbeitung von Dilemmata sowie die Entwicklung vorläufiger Orientierungen in ko-kreativen Aushandlungsprozessen. Dass gesellschaftliche Transformations- und Krisenthemen dabei häufig nur implizit mitschwingen, ist vor dem Hintergrund der emanzipatorischen Offenheit des Settings plausibel. Die thematische Fokussierung der Kinder auf Nahbereichserfahrungen (Beziehung, Fairness, Sicherheit, Spaß, Handlungsorientierung) ist zudem entwicklungspsychologisch angemessen. Zugleich verweist dieser Befund auf eine didaktische Spannungszone: Soll gesellschaftliche Transformation im Studium auch explizit als Gegenstand bearbeitet werden, braucht es eine curriculare und thematische Rahmung, die offene Verfahren wie LSP nicht ersetzt, sondern gezielt ergänzt.

6 Ausblick

Im Kontext der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung spricht vieles dafür, transformatives Lernen nicht punktuell, sondern curricular zu adressieren. Methoden, die Irritation, Reflexion, Perspektivenkontrast und Aushandlung unterstützen, sollten mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (z. B. Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Demokratiebildung) transparent und reflexiv verbunden werden, um sowohl subjektiv-relationale als auch politisch-gesellschaftliche Dimensionen professioneller Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Forschungsseitig sind Längsschnittstudien und vergleichende Designs (z. B. mit Service-Learning, Reallaboren) notwendig, um Reichweite, Nachhaltigkeit und Spezifität der beobachteten Effekte zu prüfen, insbesondere, ob die inkrementellen Perspektiverweiterungen stabil werden und in (unterrichts-)praktisches Handeln übergehen.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse des Projekts *Play for Future* darauf hin, dass kreative, partizipative Verfahren wie LSP wertvolle Impulse für reflexive Professionalisierungsprozesse in der Lehrkräftebildung bieten, insbesondere dort, wo es um Perspektivenintegration, Umgang mit Irritationen und die Bearbeitung professioneller Spannungen geht. Ihr Potenzial für eine explizite Bearbeitung gesellschaftlicher Transformationsfragen entfaltet sich jedoch am ehesten dann, wenn solche Verfahren in längerfristige, curricular gerahmte Lernarrangements eingebettet werden.

Literaturverzeichnis

- Brandl, L. C., & Schrader, A. (2024). Serious games in higher education in the transforming process to Education 4.0—Systematized review. *Education Sciences*, 14(3), 281. <https://doi.org/10.3390/educsci14030281>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns* (4. Aufl., 2 Bde.). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Klinkhardt.
- Hillmer, D. (2021). *PLAY! Der unverzichtbare LEGO® SERIOUS PLAY® Praxis-Guide für Workshops, Coachings und Moderation* (3. Aufl.). Hanser. <https://doi.org/10.3139/9783446470552>
- James, A. R. (2013). Lego Serious Play: A three-dimensional approach to learning development. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 6. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i6.208>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5–22.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kristiansen, P., Hansen, P. K., & Nielsen, L. M. (2009). Articulation of tacit and complex knowledge. In P. Schönsleben, M. Vodicka, R. Smeds & J. O. Riis (Hrsg.), *Learning and innovation in value added networks* (S. 77–86). BWI: ETH Zürich.

- Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the LEGO® SERIOUS PLAY® method*. Wiley.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- McCusker, S. (2020). LEGO® Serious Play®: Thinking about teaching and learning. *International Journal of Management and Applied Research*, 7(4), 518–534.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung* (K. Arnold, Übers.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 3–34). Jossey-Bass.
- Möller, W. (2023). *Ein professionsorientiertes Kompetenzmodell für die zukunftsfähige Lehre* (Working Paper). Universität Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004412
- Möller, W., Beutin, J., Blumenthal, S., & Dunker, N. (2024). Zukunftsfähiger Sachunterricht: Die sachunterrichtliche Fachidentität im Kontext der Future Skills. *didacticum – Zeitschrift für (Fach)Didaktik in Forschung und Unterricht*, 6, Ausgabe 6, 240–264. <https://didacticum.phst.at/index.php/didacticum/article/view/109>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- O’Sullivan, E. (2002). The project and vision of transformative education: Integral transformative learning. In E. O’Sullivan, A. Morrell & M. A. O’Connor (Hrsg.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis* (S. 1–10). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxie des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–260). Suhrkamp.

Singer-Brodowski, M., Förster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P., & Getzin, S. (2022). Facing crises of unsustainability: Creating and holding safe enough spaces for transformative learning in higher education for sustainable development. *Frontiers in Education*, 7, 787490. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787490>

Singer-Brodowski, M., & Kminek, H. (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Bildung als nachhaltige Entwicklung. *Die Deutsche Schule*, 115(2), 94–104. <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.02.03>

Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>

Triantafyllou, S. A., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). Gamification in education and training: A literature review. *International Review of Education*, 71, 483–517. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10111-8>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Two perspectives on education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. WBGU. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf

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* (Jahrestagung der Forschung 2020), 1–18. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13293173.v1>

Yang, S., & Han, J. (2022). Perspectives of transformative learning and professional agency: A native Chinese language teacher's story of teacher identity transformation in Australia. *Frontiers in Psychology*, 13, 949673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949673>

Zeuner, C. (2012). „Transformative Learning“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen* (S. 93–104). Schneider Verlag Hohengehren.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Beltz.

Robert Urbansky¹ & Robert Hantsch²

Sozioökonomischer Stadtrundgang: Ein Lehr-Lernarrangement zur Irritation ökonomistischer Deutungs- und Handlungsmuster

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert einen sozioökonomischen Stadtrundgang als Lehr-Lernarrangement transformativer Wirtschaftspädagogik, entwickelt und erprobt im Modul „Sozioökonomische Bildung“ an der Universität Rostock. Der Stadtrundgang macht ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster im urbanen Alltag erfahrbar und zielt auf deren Irritation und reflexive Bearbeitung. Qualitative Fokusgruppengespräche zeigen, wie das Arrangement Irritationen, Wahrnehmungsverschiebungen und offene Suchbewegungen anstößt, ohne Transformation als Ergebnis zu unterstellen.

Schlüsselwörter

Transformative Wirtschaftspädagogik, Design-Based Research, Sozioökonomische Bildung

-
- 1 Corresponding Author; Universität Rostock; Institut für Wirtschaftspädagogik; robert.urbansky@uni-rostock.de; ORCID 0009-0009-0332-3597
 - 2 Universität Rostock; Institut für Wirtschaftspädagogik; robert.hantsch@uni-rostock.de; ORCID 0000-0003-1980-3746

Published under Creative Commons Licence 4.0 Attribution (BY).

<https://doi.org/10.21240/zfhe/21-1/06>

Socioeconomic City Walk: A Learning Arrangement for Transformative Economic Education

Abstract

This article analyzes a socio-economic city walk as a learning arrangement within transformative economic education, developed and tested in the “Socioeconomic Education” module at the University of Rostock. The city walk renders economic patterns tangible in everyday urban life and aims to irritate them and make them reflexively addressable. Qualitative focus group discussions illustrate how the arrangement initiates irritations, shifts in perception, and open-ended sense-making without assuming transformation as an outcome.

Keywords

transformative economic education, design-based research,
socioeconomic education, transformative learning

1 Einleitung

Seit der Finanzkrise 2008 wird das Vertrauen in die Wirtschaftswissenschaften als Fundament ökonomischer Bildung zunehmend hinterfragt (Kutscha, 2023; Pühringer & Bäuerle, 2019). Kritisiert werden die anhaltende monoparadigmatische Ausrichtung, standardisierte Curricula, starke Lehrbuchorientierung und lehrkraft-zentrierte Vermittlungsformen, die ökonomisches Lernen häufig auf Reproduktion statt Reflexion reduzieren (Reardon, 2017; Tafner & Casper, 2022; Zuidhof, 2014). Studierende sollen vor allem lernen, „wie ein Ökonom zu denken“ (Mankiw, 2020, p. 17), wodurch ökonomische Bildung zum Training technokratischer Rationalität wird und Räume kritischer Auseinandersetzung in den Hintergrund treten (Earle et al., 2017). Damit bleiben zentrale Fragen unbeantwortet: Wie lässt sich ökonomische Wirklichkeit in ihrer Vieldeutigkeit verstehen (ontologisches Problem)? Und wie legitimieren wir die Auswahl von Paradigmen, die unser Denken über Wirtschaft strukturieren (epistemologisches Problem) (Mearman et al., 2011)?

Für den Studiengang Wirtschaftspädagogik ergibt sich daraus eine doppelte Herausforderung. Einerseits wird im Basiscurriculum der Anspruch formuliert, Lernräume zu gestalten, die individuelle Entwicklung, kritische Reflexion und demokratische Teilhabe ermöglichen (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2014). Andererseits ist der Studiengang in Strukturen eingebunden, deren Inhalte und Lernkulturen durch ökonomistische³ Denkformen geprägt sind, die biografisch angelegt und im Studium durch curriculare Vorgaben und Lehrformate weiter stabilisiert werden können (Hantsch, 2026). Entlang einer weltökologischen Perspektive (Moore, 2020) lässt sich diese Spannung als Ausdruck eines umfassenderen Reproduktionsprob-

³ Im Beitrag wird „ökonomistisch“ als überbetonte, naturalisierte Form ökonomischer Rationalität verstanden, die andere Dimensionen gesellschaftlicher Wirklichkeit (Macht, Sorge, Ökologie, Demokratie) systematisch marginalisiert. Ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster werden dabei als relational stabilisierte Bezugsrahmen gefasst, die sich in Routinen, Selbstverständlichkeiten und institutionellen Arrangements sedimentieren.

lems lesen. Bildung gerät in die paradoxe Situation, an der Stabilisierung jener ökonomistischer Rationalitäten mitzuwirken, die angesichts sozialer und ökologischer Krisen selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion werden müssten.

Die Herausforderung liegt weniger in alternativen Inhalten als in der Gestaltung von Lernprozessen, die ökonomistische Bezugsrahmen irritieren und ihre Veränderbarkeit erfahrbar machen.

Im Rahmen eines Design-Based-Research-Projekts wurde an der Universität Rostock das Modul „Sozioökonomische Bildung“ entwickelt, das diese Fragestellung aufgreift und Lernen als gestaltbaren Irritations- und Reflexionsprozess versteht. Ein Element ist ein sozioökonomischer Stadtrundgang, der von Studierenden konzipiert und durchgeführt wurde. Der Stadtraum fungiert als ökologischer Bildungsraum, in dem ökonomische Problemstellungen im Alltag erfahrbar werden und Re-Kontextualisierungen angestoßen werden können. Der Beitrag rekonstruiert dessen designbasierte Entwicklung als Bestandteil des Moduls und analysiert auf Basis qualitativer Fokusgruppeninterviews jene Irritationen und reflexiven Prozesse, die durch das Format angestoßen wurden.

Leitend ist folgende übergeordnete Forschungsfrage:

Wie können offene Lehr-Lernarrangements in der wirtschaftspädagogischen Hochschullehre dazu beitragen, ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster sichtbar zu machen, zu irritieren und reflexiv bearbeitbar werden zu lassen?

Diese wird für den vorliegenden Beitrag in zwei Unterfragen differenziert:

1. *Wie werden die Gestaltungsprinzipien einer transformativen Wirtschaftspädagogik im sozioökonomischen Stadtrundgang konkret umgesetzt?*
2. *Wie nehmen Studierende die durch den Stadtrundgang angestoßenen Irritationen wahr und wie bearbeiten sie diese im Hinblick auf ihre eigenen ökonomistischen Deutungs- und Handlungsmuster?*

2 Kontext: Entwicklung einer transformativen Wirtschaftspädagogik

Im Mittelpunkt stand die Gestaltung eines Bildungsraums, in dem Studierende (eigene) ökonomistische Denk- und Handlungsmuster hinterfragen, neue Perspektiven erproben und eine reflexive Haltung gegenüber Wirtschaft und Gesellschaft entwickeln (Hantsch, 2026). Die Konzeption beruht auf der Verbindung der transformativen Lerntheorie und den Leitideen der sozioökonomischen Bildung. Während transformatives Lernen auf Irritation und Verschiebung grundlegender Deutungs- und Orientierungsmuster zielt, adressiert sozioökonomische Bildung die Einbettung wirtschaftlicher Phänomene in soziale Machtverhältnisse, politische Aushandlungsprozesse und ökologische Zusammenhänge. Diese Verbindung wurde im Modul in wirtschaftspädagogische Gestaltungsprinzipien übersetzt (Hantsch, 2026).

Die Konzeption verdichtet sich exemplarisch im studentischen Projekt „Sozioökonomischer Stadtrundgang“. Der Stadtrundgang ist keine ergänzende Methode, sondern eine konsequente didaktische Ausfaltung der transformativen Wirtschaftspädagogik, indem er die Leitideen des Moduls in ein praktisches Lehr-Lernarrangement überführt.

2.1 Sozioökonomische Bildung und transformatives Lernen

Sozioökonomische Bildung versteht sich als sozialwissenschaftlicher Zugang zur ökonomischen Bildung (Engartner, 2018). Sie rückt politische, soziale, ökologische und ethische Bezüge ins Zentrum, integriert Alltags- und biografische Erfahrungen und zielt auf reflexive Auseinandersetzungen mit Welt- und Selbstverhältnissen (Casper, 2021; Hedtke, 2018). Damit verbindet sie ein anspruchsvolles Bildungsanliegen: ökonomische Wirklichkeit nicht nur zu verstehen, sondern ihre gesellschaftliche Gemachtheit, Konflikthaftigkeit und Veränderbarkeit zum Gegenstand reflexiver Urteilsbildung zu machen und positioniert sich als Gegensatz zu einer ökonomistischen Bildung.

Zugleich bleibt häufig unterbestimmt, wie solche Reflexionsprozesse lern- und entwicklungsdynamisch zu denken sind, insbesondere wenn es um die Irritation und Transformation tief verankerter ökonomischer Deutungsmuster geht. An dieser Leerstelle setzt die Theorie transformativen Lernens an. Mezirow beschreibt transformatives Lernen als Veränderung problematischer Bezugsrahmen, die Wahrnehmung, Bewertung und Handeln strukturieren (Mezirow, 1997). Der Ansatz wurde jedoch für seinen Individualismus und Rationalitätsfokus kritisiert. Transformation wird hier nicht als individueller psychologischer Wandel oder bloße kognitive Umstrukturierung verstanden, sondern als kritische Re-Konfiguration von Bedeutungsperspektiven, die durch Machtverhältnisse, institutionelle Strukturen und sozio-materielle Bedingungen geprägt sind (Hantsch, 2026). Entsprechend greift der Beitrag ein erweitertes Verständnis transformativen Lernens auf, das emotionale, spirituelle, kreative, ökologische und kritisch-politische Dimensionen einbezieht (vgl. u. a. Brookfield, 2012; Dirkx, 2012; O'Sullivan, 2002).

Hoggan (2016) fasst transformatives Lernen in diesem Sinne als analytische Metatheorie und unterscheidet unterschiedliche Typen transformativer Lernoutcomes, ohne diese als konkurrierende theoretische Schulen zu konzipieren. Entscheidend sind weniger auslösende Ereignisse als Tiefe, Reichweite und relative Stabilität von Orientierungsveränderungen. Für den hochschulischen Kontext ist diese Perspektive deshalb anschlussfähig, weil transformative Lernprozesse hier nur selten an lebensgeschichtliche Krisen gebunden sind. Nohl (2015) zeigt dahingehend empirisch, dass Transformation mit einem kontingenten, zunächst unscheinbaren „*Nondetermining Start*“ beginnt, bei dem neue Praktiken oder Erfahrungen beiläufig in bestehende Lebenszusammenhänge eintreten und ihre transformative Bedeutung erst im weiteren Verlauf entfalten.

In der Verbindung sozioökonomischer Bildung mit transformativer Lerntheorie entsteht so ein Zugriff, der beide Perspektiven wechselseitig schärft. Während sozioökonomische Bildung ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse subjektbezogen, multiperspektivisch und normativ reflektierbar macht, konkretisiert transformatives Lernen, wie sich solche Auseinandersetzungen als Irritationen, Relevanzver-

schiebungen und Orientierungstransformationen vollziehen können. Gerade für ökonomische Bildung ist dies zentral, weil ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster nicht nur kognitiv, sondern als biografisch, sozial und institutionell stabilisierte Muster im Umweltsystem der Lernenden wirksam sind. Der Stadtrundgang wird im Folgenden daher nicht als Auslöser umfassender biografischer Umbrüche verstanden, sondern als didaktische Intervention, die Irritationen und Re-Kontextualisierungen ökonomistischer Deutungsmuster anbahnen kann.

2.2 Gestaltungsprinzipien einer transformativen Wirtschaftspädagogik

Ausgehend von diesem Verständnis stellt sich die Frage, wie Lehr-Lernarrangements gestaltet werden können, die tief eingebettete ökonomistische Deutungsmuster nicht nur thematisieren, sondern irritieren und reflexiv zugänglich machen. Die im Modul entwickelte Perspektive transformativer Wirtschaftspädagogik zielt darauf, Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen zu ermöglichen. Zentral ist ein ökosystemisches Lern- und Entwicklungsverständnis nach Bronfenbrenner (2005) und Bateson (1985/2017). Entwicklung wird als relationales Geschehen in sozialen, kulturellen, organisationalen und gesellschaftlichen sowie planetaren Kontexten verstanden. Für die Wirtschaftspädagogik bedeutet dies, ökonomische Rationalitäten in ihren Entstehungs- und Stabilisierungsmustern reflexiv zu bearbeiten, ihre Wirkungen auf Handlungsspielräume sichtbar zu machen und Lernanlässe zu gestalten, in denen alternative Deutungen und Gestaltungsoptionen erprobt und zur Diskussion gestellt werden können (Hantsch, 2026).

Die Leitgedanken verdichten theoretische Bezugspunkte sowie wiederkehrende Beobachtungen aus der iterativen Erprobung des Moduls und wurden im Design-Based Research (DBR)-Prozess als Designentscheidungen stabilisiert. Lehr-Lernarrangements sollen Studierenden ermöglichen, eigene ökonomische Muster zu identifizieren und mit alternativen Deutungen in Beziehung zu setzen: reflexiv (Selbstverständlichkeiten und Bedingungen), multiperspektivisch (epistemische Anerkennung un-

terschiedlicher Positionen), biografiebezogen (Erfahrungen, Orientierungen, Zukunftsentwürfe) und alteritätsoffen (Differenz, Ambivalenz, Widersprüche). Multiperspektivität meint nicht nur unterschiedliche Meinungen, sondern die Analyse konfligierender Interessen, Macht- und Verteilungsfragen sowie ökologischer Externalisierungen, wie sie für sozioökonomische Bildung konstitutiv sind. Zugleich sollen Lernräume Handlungsmacht erfahrbar machen und Gestaltungsperspektiven eröffnen; Transformation wird als offener Prozess verstanden, der Irritation, Reflexion und Gestaltung verschränkt (Hantsch, 2025).

Diese Gestaltungslogik verdichtet sich exemplarisch im sozioökonomischen Stadtrundgang, der ökonomische Fragestellungen in urbane Kontexte einbettet, Deutungsmuster im Alltag sichtbar macht und Irritation, Reflexion und gestaltungsorientierte Auseinandersetzung verbindet. Kapitel 3 dokumentiert den Entwicklungsprozess und zeigt die Umsetzung in der Praxis.

3 Studentisches Projekt: Sozioökonomischer Stadtrundgang

Um die in Kapitel 2 entwickelten Gestaltungsprinzipien einer transformativen Wirtschaftspädagogik in ein konkretes Lehr-Lernarrangement zu überführen, wurde im Rahmen eines studentischen Projekts ein sozioökonomischer Stadtrundgang entwickelt und erprobt. Ziel war es, ein Format zu gestalten, das sozioökonomische Fragestellungen im urbanen Raum erfahrbar macht und Prinzipien transformativen Lernens praktisch umsetzt.

Die Entwicklung erfolgte im Rahmen von DBR, das Gestaltung, Erprobung, Evaluation und iterative Weiterentwicklung theoriegeleitet verschränkt (McKenney &

Reeves, 2018). Der Stadtrundgang fungierte als Lehrformat und Erkenntnisinstrument zur Gewinnung von Einsichten in die Gestaltung transformativer Lehr-Lernarrangements.⁴

3.1 Design-Based-Research

Der Entwicklungsprozess orientierte sich am generischen DBR-Modell McKenneys and Reeves (2018), mit den Phasen Analyse/Exploration, Design/Entwicklung und Evaluation/Reflexion. DBR stellt den strukturierenden Rahmen dar, um didaktische Entscheidungen theoriegeleitet zu entwickeln, in der Praxis zu erproben und auf Basis empirischer Rückmeldungen weiterzuentwickeln.

In der Analyse- und Explorationsphase setzten sich die Studierenden mit den Leitideen des Moduls auseinander und entwickelten erste Ansätze, wie diese in ein konkretes Format umgesetzt werden könnten. Zur weiteren Orientierung wurden verschiedene historische, politische und sozialkritische Stadtrundgänge besucht und reflektiert.

In der anschließenden Design- und Entwicklungsphase entstanden konkrete Stationen, Materialien und Aufgabenformate, die in mehreren Abstimmungsschleifen mit Lehrenden überarbeitet wurden. Eine erste Erprobung mit einer Seminargruppe führte zu Anpassungen der Dramaturgie, Aufgabenstellungen und Reflexionsphasen. Nach dem Einsatz im Modul „Sozioökonomische Bildung“ wurden Eindrücke

⁴ Das Projekt wurde von Masterstudierenden der Wirtschaftspädagogik in enger Zusammenarbeit mit Lehrenden entwickelt. Parallel erfolgte eine empirische Begleitung im Master-Modul „Berufsbildungsforschung“. In begleitenden Gesprächen deutete sich zudem an, dass der Design-Based-Research-Prozess selbst für die beteiligten Studierenden als transformativ wirksamer Erfahrungszusammenhang bedeutsam war; diese Dimension wird im vorliegenden Beitrag jedoch nicht systematisch ausgewertet, sondern lediglich reflexiv markiert.

der Teilnehmenden dokumentiert und in qualitativen Fokusgruppeninterviews vertieft, um Irritationen und reflexive Prozesse systematisch zu erfassen und in die Weiterentwicklung des Formats zurückzuführen.

3.2 Der Stadtrundgang als innovatives Bildungsformat

Stadtrundgänge stammen aus der Tradition informativ-touristischer Stadtführungen, in denen kritische und machbezogene Dimensionen städtischer Entwicklung häufig ausgeblendet bleiben (Emde, 2017, 2022). Politische Stadtrundgänge erweitern dieses Format, indem sie den Stadtraum als Lern- und Handlungsraum begreifen, in dem gesellschaftliche Machtverhältnisse, Widersprüche und historische Kontinuitäten thematisiert werden (Emde, 2022).

Didaktisch ermöglichen sie Erfahrungen im öffentlichen Raum, knüpfen an subjektive Wahrnehmungen an und eröffnen interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Problemlagen (Studtmann, 2017). Für die sozioökonomische Bildung sind sie insbesondere dort anschlussfähig, wo ökonomische Rationalitäten nicht abstrakt, sondern in ihren konkreten räumlichen, sozialen und politischen Wirkungen sichtbar werden. Für die wirtschaftspädagogische Hochschullehre erfordert dies eine bewusste didaktische Einbettung, die Irritationen nicht sich selbst überlässt, sondern als Ausgangspunkt reflexiver Auseinandersetzung bearbeitbar macht.

In der fachdidaktischen Literatur werden Stadtrundgänge bislang nur randständig behandelt, häufig in Form beschreibender Zugänge (Assner & Biller, 2017). In der Wirtschaftspädagogik und in der sozioökonomischen Bildung sind sie bislang kaum systematisch verankert, obwohl zivilgesellschaftliche Akteure bereits vielfältige kritisch-ökonomische Formate entwickelt haben, etwa zu Konsum, Finanzmärkten, Wohnraum oder postkolonialen Verflechtungen (Assner & Biller, 2017; Emde, 2022). Der hier entwickelte sozioökonomische Stadtrundgang knüpft an diese Ansätze an und überträgt sie theoriegeleitet auf die wirtschaftspädagogische Hochschullehre.

3.3 Didaktisches Design des Sozioökonomischen Stadtrundgangs

Der Stadtrundgang nutzte die Stadt bewusst als Lernraum. Städte sind gesellschaftlich, politisch und historisch geprägt und durch individuelles sowie kollektives Handeln veränderbar. Sie fungieren als Schnittstellen zwischen globalen ökonomischen Prozessen und lokaler Lebenswelt (Assner & Biller, 2017). Diese Struktur wurde im Rundgang genutzt, um individuelle Erfahrungen der Studierenden mit größeren sozioökonomischen Zusammenhängen zu verknüpfen.

Die Entwicklung des Rundgangs wurde durch eine *Conjecture Map* (Sandoval, 2014) begleitet, die als heuristisches Instrument zur Strukturierung und Reflexion des didaktischen Designs diente (siehe Abb. 1). Ziel war es nicht, Lernprozesse kausal festzulegen, sondern theoretisch begründete Annahmen darüber sichtbar zu machen, welche Gestaltungsentscheidungen unter welchen Bedingungen bestimmte Erfahrung- und Reflexionsanlässe ermöglichen könnten. Die *Conjecture Map* diente der reflexiven Antizipation möglicher mediiender Lernpraktiken und ihrer Wirkungszusammenhänge und wurde im Verlauf des Design-Based-Research-Prozesses iterativ weiterentwickelt:

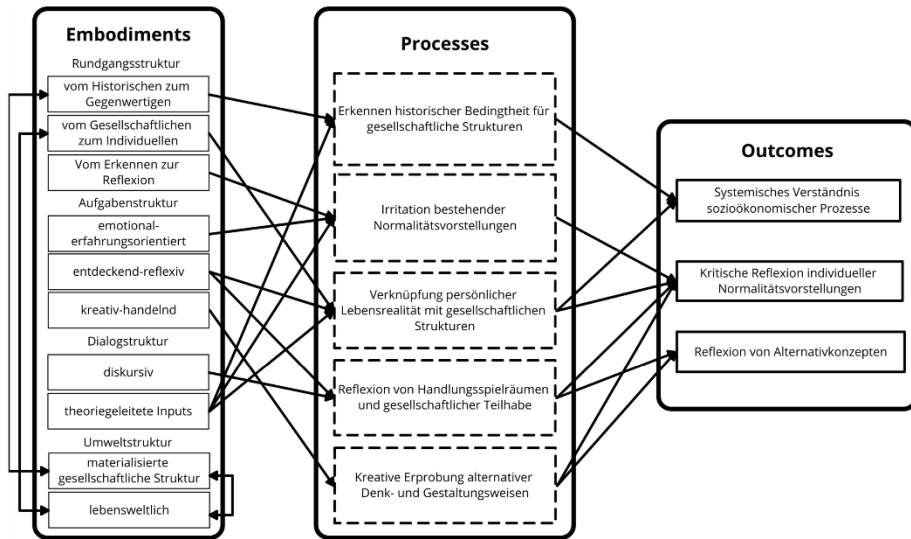


Abb 1: *Conjecture Map* zum Stadtrundgang. Eigene Darstellung in Anlehnung an Sandoval (2014)

Thematisch fokussierte der Rundgang die Ökonomisierung von Lebenswelten. Ziel war es exemplarisch aufzuzeigen, wie ökonomistische Logiken in gesellschaftliche, kulturelle und private Bereiche hineinwirken und dort handlungsleitend werden. Zentraler Anker war das Wohnen und Leben im Stadtteil Kröperliner-Tor-Vorstadt (KTV), der für viele Studierende alltäglicher Lebensraum und Ort biografischer Übergänge ist. Die inhaltliche und didaktische Dramaturgie folgte einer bewussten Engführung vom Beschreiben und Verstehen hin zu Irritation, Positionierung und Gestaltungsfragen. Die Dramaturgie folgte vier Stationen:

1. *Historische Entwicklung Rostocks*: Die erste Station eröffnete den Rundgang mit einer historischen Perspektive auf die Entwicklung Rostocks vom Industrie- zum Dienstleistungsstandort. Ökonomischer Wandel wurde als Ergebnis politischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Aushandlungen sichtbar gemacht und nicht als naturwüchsiger Prozess. Ziel war es, erste

Irritationen gegenüber vermeintlich neutralen Marktlogiken zu erzeugen und ökonomische Rationalitäten historisch einzuordnen.

2. *Sozialräumliche Analyse der KTV*: Die zweite Station richtete den Blick auf die aktuelle sozialräumliche Struktur des Stadtteils. Anhand von Aufwertung, Verdrängung und sozialer Segregation wurden ökonomische Prozesse in ihren konkreten Auswirkungen auf Alltag, Teilhabe und Ausschlüsse analysiert. Eigene Wahrnehmungen der Teilnehmenden wurden mit sozialwissenschaftlichen Deutungsmustern in Beziehung gesetzt und multiperspektivisch diskutiert.
3. *Wohnen in der KTV*: Die dritte Station bildete das biografische Zentrum des Rundgangs. Wohnen wurde als Grundbedürfnis und Ware thematisiert, verbunden mit Mietpreisentwicklung, Eigentumsverhältnissen und politischen Steuerungsmöglichkeiten. Durch affektive und lebensweltliche Bezüge wurden ökonomistische Normalisierungen irritiert und alternative Wohnformen als offene Such- und Gestaltungsperspektiven diskutiert.
4. *Kultur und Kommerzialisierung (am Beispiel Kino)*: Die vierte Station weitete die Analyse auf den Kulturbereich aus. Am Beispiel eines Kinos wurden Spannungen zwischen Gemeinwohlorientierung und Profitlogiken untersucht. Ziel war es, Ökonomisierung nicht sektoral zu verengen, sondern als übergreifendes gesellschaftliches Strukturprinzip zu reflektieren und zuvor entwickelte Deutungen zu verdichten.

Die Stationen waren nicht eindimensional angelegt, sondern verbanden historische, politische, soziale und ökonomische Perspektiven. Die Darstellung in einzelnen Stationen dient der analytischen Akzentuierung, ohne die Mehrdimensionalität des Lernprozesses aufzulösen. Der Wechsel zwischen theoriegeleiteten Impulsen, individuellen Erkundungsphasen und diskursiven Aushandlungsformaten ermöglichte es, sozioökonomische Strukturen und individuelle Lebenswelten systematisch aufeinander zu beziehen und ökonomische Deutungsmuster in ihrer biografischen Relevanz und gesellschaftlichen Wirksamkeit kritisch zu bearbeiten.

Der Rundgang spiegelte zentrale Prinzipien transformativer Wirtschaftspädagogik wider: Subjektorientierung, Irritation, gesellschaftliche Kontextualisierung, Multiperspektivität und die Öffnung von Gestaltungsperspektiven. Die abschließende gemeinsame Reflexion bündelte die gemachten Erfahrungen und band sie an die theoretischen Grundlagen des Moduls zurück.

4 Feedback und Evaluation des Stadtrundgangs

Die Fokusgruppen fanden unmittelbar im Anschluss an den Stadtrundgang statt und dauerten jeweils ca. 50 Minuten; insgesamt nahmen neun Studierende teil. Leitend waren offene Fragen zu Irritationen, Wahrnehmungsverschiebungen sowie zur Anbindung des Rundgangs an die Seminarinhalte. Die Auswertung erfolgte materialnah in mehreren Schritten (Transkription, fallübergreifende Verdichtung zentraler Passagen, heuristische Kategorienbildung und Abgleich im Forschungsteam) und dient der explorativen Rekonstruktion von Deutungsmustern und Spannungen, nicht der Generalisierung oder Wirkungsmessung.

Irritation zwischen Erwartung und Zumutung

Ein zentrales Motiv der Fokusgruppen ist Irritation, insbesondere zu Zielsetzung und Einbettung des Stadtrundgangs in das Seminar. Mehrere Studierende äußerten rückblickend, dass ihnen während der Durchführung nicht immer klar gewesen sei, wie einzelne Aufgaben mit den Seminarinhalten zusammenhingen. So heißt es etwa: „Ich fand es gut, aber die Verbindung zum Seminar [...] hat gefehlt“ (Interview 1, Pos. 45).

Gleichzeitig zeigt das Material, dass diese Irritation nicht einheitlich erlebt wurde. Während einige Studierende ein stärkeres Bedürfnis nach erklärender Rahmung artikulierten, konnten andere den Stadtrundgang bereits während oder im Nachhinein

sinnvoll einordnen. Irritation verweist weniger auf ein allgemeines Orientierungsdefizit als auf ein Spannungsverhältnis zwischen der Erwartung instruktiver Erklärung und der Logik eines Lernsettings, das Sinn nicht vorgibt, sondern zur reflexiven Selbstverortung herausfordert. Irritation fungierte zunächst als Unterbrechung gewohnter seminaristischer Routinen und nicht automatisch als produktiver Erkenntnisauslöser.

Wahrnehmungsverschiebungen als Irritation von Selbstverständlichkeiten

Neben diesen Irritationen finden sich Hinweise auf veränderte Wahrnehmungen des vertrauten Stadtraums. Mehrere Studierende beschrieben, dass sie bekannte Orte nach dem Rundgang anders betrachteten als zuvor. Eine teilnehmende Person formuliert: „Ich bin hier seit 13, 14 Jahren [...] und mir ist nie aufgefallen, wie sich das Viertel so gewandelt hat“ (Interview 2, Pos. 146). Diese Aussage verweist weniger auf ein ausgearbeitetes Verständnis von Stadtentwicklung als auf irritierte Selbstverständlichkeiten. Zeitliche, soziale und ökonomische Veränderungen wurden sichtbar, die im Alltag bislang kaum reflektiert worden waren.

Ähnliche Effekte zeigen sich dort, wo Orte mit neuen Bedeutungen aufgeladen wurden, etwa im Zusammenhang mit gemeinschaftlichen Wohnprojekten:

„Das mit den Mieten hat ordentlich Eindruck hinterlassen [...] dass Leute sich zusammentun und füreinander etwas machen“ (Interview 1, Pos. 11).

Auch unscheinbare Orte wie Waschsalon oder Zeckenstraße wurden nicht nur betrachtet, sondern gedanklich befragt. Diese Form der Aufmerksamkeit lässt sich als erste Perspektivöffnung verstehen, auch wenn sie noch nicht dialogisch vertieft oder theoretisch systematisiert wurde. Der Stadtrundgang stellt einen Erfahrungsraum dar, in dem Wahrnehmung zunächst auf der Ebene von Impressionen und punktuellen Bedeutungszuschreibungen in Bewegung geriet.

Aneignung, Ambivalenz und offene Suchbewegungen

Die Gespräche zeigen, dass diese Wahrnehmungsverschiebungen nicht in eindeutige normative Positionierungen mündeten. Vielmehr artikulierten die Studierenden ambivalente Haltungen und offene Suchbewegungen. Deutlich wird dies im Umgang mit Fragen von Verantwortung und Handlungsmacht im Kontext des Wohnungsmarkts:

„Man guckt von außen und denkt: was für Arschlöcher. Aber wenn du selber die Macht dazu hättest, weiß ich nicht, ob du widerstehen kannst“ (Interview 2, Pos. 216).

Kritik an ökonomischen Strukturen wird hier artikuliert, zugleich aber durch die Reflexion eigener potenzieller Verstrickung relativiert. Neben solchen Ambivalenzen verweisen einzelne Aussagen auf Prozesse subjektiver Aneignung, in denen Beobachtungen aus dem Stadtraum mit der eigenen Lebenssituation in Beziehung gesetzt wurden:

„Ich habe das immer mit meiner persönlichen Situation in Bezug genommen [...] das hat mir meine eigene Lebenswelt nähergebracht“ (Interview 2, Pos. 257).

Aneignung erfolgt hier nicht über die Übernahme vorgegebener Deutungen, sondern über ein aktives Neu-Deuten vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen. Urbane Orte werden punktuell als Ausdruck sozialer und ökonomischer Strukturen lesbar, ohne dass sich daraus konsolidierte Deutungsmuster oder Handlungsentwürfe ableiten lassen.

Re-Kontextualisierung ökonomistischer Deutungsmuster (Theorie–Praxis)

In den Fokusgruppen zeigen sich punktuelle Hinweise auf das Infragestellen bisheriger Selbstverständlichkeiten. So formuliert eine teilnehmende Person: „Dass Wirtschaft viel mehr ist als nur Geld, das hat sich wie ein roter Faden durchgezogen“

(Interview 2, Pos. 281). Diese Aussage verweist weniger auf ein systematisches Verständnis ökonomischer Zusammenhänge als auf eine Perspektivverschiebung, in der wirtschaftliche Prozesse in ihren alltagsweltlichen Erscheinungsformen wahrgenommen werden.

Auch das Verhältnis von Theorie und Erfahrung wird nicht als Integration, sondern als Differenz beschrieben: „Das Seminar hatte mehr den Theoriebezug und der Stadtrundgang war das praktische Pendant“ (Interview 2, Pos. 276). Theorie und Stadtraum erscheinen damit als unterschiedliche Erfahrungsmodi, deren Verbindung nicht vorausgesetzt, sondern erst gesucht werden muss.

Aus dem Material lassen sich keine linearen Lernverläufe oder stabilen Transformationen ökonomistischer Bezugsrahmen rekonstruieren. Sichtbar werden vielmehr irritierte Selbstverständlichkeiten, veränderte Wahrnehmungen des Stadtraums sowie reflexive Suchbewegungen, die an konkrete Erfahrungen, Orte und Situationen gebunden bleiben. Erkenntnisprozesse äußern sich nicht als abgeschlossene Re-Orientierungen, sondern als vorläufige Perspektivöffnungen, die bestehende Deutungsrahmen situativ irritieren. Kapitel 5 nimmt diese offenen Befunde zum Anlass für ein zusammenfassendes Fazit und einen Ausblick, der die Ergebnisse als Suchbewegung transformativer Wirtschaftspädagogik einordnet, ohne sie in normative Gestaltungsanweisungen zu überführen.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag versteht sich nicht als Nachweis transformativer Wirkungen, sondern als explorative Annäherung an die Bedingungen, unter denen offene Lehr-Lernarrangements im Hochschulkontext Irritation, Wahrnehmungsverschiebung und reflexive Suchbewegungen wahrscheinlicher werden. Im Mittelpunkt steht weniger die Frage nach dem Ergebnis transformativer Lernprozesse als vielmehr ihre prozessuale Ermöglichung im Spannungsfeld von Offenheit und didaktischer Rahmung. Der Ausblick zielt nicht auf die Formulierung allgemeingültiger Gestaltungsprinzipien, sondern auf die Weiterentwicklung des offenen Lehr-Lernarrangements.

Auf Grundlage der Fokusgruppen sowie begleitender Feedbackschleifen mit Lehrenden und Studierenden höherer Semester wird der Stadtrundgang konzeptionell weiterentwickelt. Erfahrungen von Bewegung, Leiblichkeit, Atmosphäre und Wetter, etwa Kälte, Regen oder das Verweilen im öffentlichen Raum, haben sich als relevante Faktoren für Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse erwiesen und sollten in zukünftigen Formaten bewusster einbezogen werden. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema Wohnen eröffnen sie Zugänge zu Fragen von Schutz, Versorgung, Teilhabe und Verwundbarkeit, die über rein kognitive Auseinandersetzungen hinausgehen.

Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse auf das Potenzial sozialer Begegnungen im Stadtraum. Der Kontakt mit Akteur:innen, etwa aus gemeinschaftlichen Wohnprojekten oder nicht-profitorientierten Kulturorten, kann dazu beitragen, ökonomische Fragestellungen als sozial eingebettete Praxis erfahrbar zu machen und Perspektivwechsel anzuregen, ohne diese Erfahrungen didaktisch zu vereindeutigen. Der Wechsel vom öffentlichen Stadtraum in gemeinsam genutzte Innenräume markiert einen erfahrbaren Wechsel der Atmosphäre. Ankommen, Hinsetzen, Aufwärmen und der direkte Austausch mit Akteur:innen verändern die Dynamik der Auseinandersetzung und eröffnen neue Gesprächsräume. Diese Orte fungieren nicht als normative Gegenmodelle, sondern als Erfahrungsräume, in denen andere Formen des Wirtschaftens, der Organisation und der Zwecksetzung konkret erfahrbar werden.

Schließlich wird deutlich, dass offene Lernarrangements eine bewusste curriculare Rahmung benötigen. Vor- und Nachbereitungsphasen sowie die Anbindung an seminaristische Reflexionsformate tragen dazu bei, situative Irritationen und Wahrnehmungsverschiebungen anschlussfähig zu machen, ohne ihre Offenheit aufzuheben.

In der Zusammenschau verschiebt sich der Fokus des Formats von der exemplarischen Analyse einzelner Orte hin zur Gestaltung eines Lehr-Lernarrangements, in dem Wahrnehmung, Leiblichkeit, Kontext und Reflexion systematisch miteinander verschränkt werden. Ziel ist es, ökonomistische Deutungs- und Handlungsmuster zu

irritieren und reflexiv zu bearbeiten, ohne Transformation als Ergebnis zu unterstellen. Der sozioökonomische Stadtrundgang wird weniger als abgeschlossene Intervention verstanden, sondern als offenes Bildungsarrangement, das Suchbewegungen anstößt und die Frage nach einem guten Leben unter ökonomisierten Bedingungen bewusst offenhält.

Literaturverzeichnis

Ob der Zeichenbegrenzung der ZFHE findet sich das Literaturverzeichnis online unter: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18269040>

Christian Wiesner¹

Transformatives Lernen zwischen Sinn und Bedeutung: Kritische Aufklärung von Struktur und Prozess

Zusammenfassung

Der Beitrag bestimmt transformatives Lernen als Bildung und Umbildung von Sinnhorizonten jenseits semantischer Transkodierungen. Im Vergleich der Theorie des transformativen Lernens und der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird deutlich, dass Transformation im transformativen Lernen den Sinn in seinen Tiefenstrukturen betrifft, während die Theorie der Bildungsprozesse primär auf Bedeutungen gerichtet ist. Diese Differenz ist in der Hochschulbildung zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter

Sinn, Bedeutung, Transformation, Transkodierung

1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Niederösterreich; christian.wiesner@ph-noe.ac.at; ORCID 0000-0003-2566-8747

Transformative Learning between Sense and Meaning: A Critical Clarification of Structure and Process

Abstract

The article defines transformative learning as the formation and reformation of horizons of sense beyond semantic transcodings. In comparing the theory of transformative learning with the theory of transformational educational processes, it becomes clear that transformation in transformative learning engages sense at a deep structural level, whereas the theory of educational processes is primarily directed toward meanings. This distinction needs to be taken into account in higher education.

Keywords

sense, meaning, transformation, transcoding

1 Hinführung

Transformatives Lernen bezeichnet eine tiefgreifende qualitative Umgestaltung der grundlegenden Prämissen des Empfindens, Fühlens, Denkens, Urteilens und Handelns. Dabei vollzieht es sich in Tiefenstrukturen und betrifft nicht bloß einzelne Lernakte, sondern die zugrunde liegende Struktur des Lernens. Transformation ist nicht als bloßes *Dazulernen* zu verstehen, sondern als *Umlernen*, das bestehende Sinnhorizonte verändert (Wiesner & Prieler, 2020; Wiesner, 2023). Der Ausdruck transformatives Lernen benennt jedoch für sich genommen weder, *was* transformiert wird, noch *wie* sich dieser Prozess vollzieht.

Der folgende Beitrag bezieht sich sowohl auf Jack Mezirows Theorie des transformativen Lernens (1978–2009) als auch auf die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse (1989–2018), die im Besonderen Hans-Christoph Koller „im Anschluss an Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki“ (Koller 2014, S. 219) entfaltet hat. Die Bildungsprozessstheorie hat den Transformationsbegriff kritisch und zugleich problematisch verschoben und eröffnet, wie im Beitrag zu zeigen ist, keinen theoretischen Rahmen, in dem transformatives Lernen als Prozess der Refiguration von Sinn verstanden werden kann.

Zur Einführung ist hervorzuheben, dass das Gestalten und Umgestalten in diesem Beitrag auch als Bildungen und Umbildungen bezeichnet werden. Der Ausdruck Bildung wird im ursprünglichen Sinn des *Lexikons der Pädagogik* von 1884 nach Sander verstanden, nämlich als *jede Art von Gestalt* und nicht allein als „Bildung des Verstandes“ (Schotten, 1891, S. 4). Diese zuletzt genannte Idee von Bildung steht seit dem 18. Jahrhundert vornehmlich für den „Besitz eines das Durchschnittsmaß des populären Wissens überschreitenden Schatzes von Kenntnissen“ (Singer, 1884, S. 2), worauf das transformative Lernen jedoch nicht abzielt.

Wesentlich ist zudem, zwischen der Gestaltung und Umgestaltung von ›Sinn‹ und der Bildung und Umbildung von ›Bedeutung‹ zu unterscheiden. Während transformatives Lernen als sinn- und sinnumbildend zu begreifen ist, richtet sich das Lernen

der transformatorischen Bildungsprozesse auf Bedeutungsbildung und Bedeutungs-umbildung. Darin liegt ein zentraler Unterschied: Transformatives Lernen betrifft die Umbildung von Sinnhorizonten in Tiefenstrukturen und geht damit über semantische Verschiebungen innerhalb bestehender Bedeutungsordnungen hinaus.

Die hier vorgenommene Differenzierung zwischen Sinn und Bedeutung knüpft in ihrer Grundstruktur an Gottlob Freges Unterscheidung an. Während bei Frege der „›Abendstern‹ und [der] ›Morgenstern‹“ (Frege 1892, S. 24) als unterschiedliche Figurationen und Arten des Gegebenseins jeweils einen eigenen *Sinn* bezeichnen, fällt ihnen doch dieselbe *Bedeutung* zu, nämlich die Venus, die als symbolische Fixierung beiden Gestalten ein Gemeinsames zuordnet. Diese Differenzierung wird hier strukturephänomenologisch erweitert, also in Bezug auf die Struktur des Erscheinens von Erfahrung: Sinn erscheint als figuraler Horizont, der sich wandelt, während Bedeutung als symbolische Fixierung in bestehenden Ordnungen verstanden werden kann. Bedeutung ist Transkodierungen unterworfen, etwa wenn die Venus als Lichtträger, als Stern der Schönheit oder als Blume bezeichnet wird.

Die Mehrfachheit dieser Bezeichnungen zeigt, dass sich Bedeutung innerhalb kultureller Symbolsysteme verschieben kann, ohne dass damit notwendig eine Veränderung des Sinnhorizonts verbunden ist. Der Rückgang verweist jedoch nicht nur auf eine sinnhafte Art des Gegebenseins, sondern macht ein tiefenstrukturelles, prozesshaftes Figuralwerden von Sinn sichtbar, das über solche symbolischen Verschiebungen hinausgeht. Referenzierung lässt sich somit als Prozess verstehen, der sowohl auf der Ebene des Sinns als Gestaltgebung und Art des Gegebenseins als auch auf der Ebene der Bedeutung als symbolisch-dynamische Fixierung innerhalb kultureller Ordnungen wirksam wird, jedoch in unterschiedlicher Weise. Referenzierung erscheint damit nicht als einheitlicher Akt, sondern als zweifacher Prozess: im *Sinn transformativ* als Gestalt- und Horizontbildung, in der *Bedeutung transkodierend* innerhalb bestehender symbolischer Ordnungen.

Der Beitrag rekonstruiert in zwei Theoriegebäuden die Bildung und Umbildung von *Sinn* und *Bedeutung*, fokussiert Lernen und Bildung und klärt deren mögliche Differenz für ein vertieftes Verständnis des Transformativen, insbesondere im Kontext

der Hochschulbildung. Ein anschließendes Modell im Rekurs auf Jacques Lacan bündelt die Erkenntnisse und legt die Phänomene sowie die Tiefenstruktur transformativen Lernens offen. Für hochschulische Lehr-Lern-Arrangements ergibt sich daraus eine präzisere Unterscheidung zwischen symbolischen Reflexionen, die Bedeutungsordnungen verschieben, und erfahrungsorientierten Reflexionen, in denen sich Sinnhorizonte verändern und entfalten.

Methodisch handelt es sich um strukturphänomenologische Theoriearbeit, verstanden als Rückgang auf die Sinnstrukturen der Erfahrung. Die geisteswissenschaftliche Analyse erfolgt primärquellenbezogen und vergleichend, indem das jeweilige Erscheinen mithilfe der Unterscheidung von Sinn und Bedeutung aufgeklärt wird. Ziel ist eine Aufklärung, die als Orientierung für hochschulische Gestaltungsprozesse dienen kann.

2 Zwei Theoriegebäude des Transformativen

Im deutschsprachigen Raum bildet die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse den zentralen Bezugsrahmen für das Transformativ. Die Theorie wurde insbesondere durch Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller geprägt. Bildungsprozesse werden darin als grundlegende Veränderungen von ›Welt-Selbstverhältnissen‹ verstanden, die entstehen, wenn neue Problemlagen nicht mehr mit den Mitteln etablierter Deutungsmuster bearbeitet werden können (Koller, 2022, S. 9). Zugleich versteht Koller die Theorie als Versuch, den Bildungsbegriff neu zu formulieren, indem „Bildungsprozesse [maßgeblich] von Lernprozessen“ unterschieden werden, „wie es Winfried Marotzki [...] vorgeschlagen hat“ (Koller 2012a, S. 20), ein Hinweis, der wesentlicher ist als er zunächst erscheint.

Für Marotzki (1990, S. 59) stehen Bildungsprozesse „im Fokus des ‚interpretativen Paradigmas‘ in den Sozialwissenschaften“ (Stojanov, 2006, S. 42). Koller (2002) betont, dass Bildungsprozesse nicht auf Verhaltenstraining und Wissensaneignung reduzierbar sind, sondern ein aktiv-gestaltendes Verhältnis zur Welt darstellen. „Le-

bensgeschichten“ werden von Koller sozialwissenschaftlich „in der Biographieforschung zumeist als Schnittstelle von Gesellschaftlichem und Individuellem“ verstanden und damit als „rhetorische Konstruktionen“ und „rhetorische Konstrukte“ gefasst, wobei „„Bildung“ [...] selbst eine rhetorische Figur im Sinne jener übergreifenden ‚Denkfiguren‘“ (Koller 1993, S. 113) zur Hervorbringung von Welt-*Selbst*-verhältnissen erscheint. Offen bleibt jedoch, wie diese sprachlichen Prozesse auf unterschiedliche Ebenen der Sinnbildung und Erfahrung bezogen sind.

Eine weitere anerkannte Herangehensweise stammt von Jack Mezirow, der vor bald fünfzig Jahren die Idee des transformativen Lernens in das Feld von Erziehung und Bildung einbrachte. Zentrales Konzept seiner Theorie ist der Ausdruck ›meaning‹, mit dem die Theorie zu erfassen versucht, wie Personen sich selbst begreifen, verstehen, verändern und transformativ entwickeln können. Die Theorie bietet einen strukturellen Rahmen und beschreibt differenzierbare Prozesse und Strukturen, in denen Personen ihre Bedeutungsschemata (›meaning schemes‹), Sinnperspektiven (›meaning perspectives‹) und ihre Bezugsrahmen (›frames of reference‹) verändern und entwickeln können (Mezirow, 1978, 1991). Ab der Idee der *Core Concepts of Transformation Theory* nach Mezirow (2000) verschiebt sich die Terminologie stärker in Richtung kognitiver Aspekte, die als ›habits of mind‹ und ›points of view‹ bezeichnet werden.

Bedeutungsschemata (›meaning schemes‹) sind nach Mezirow (1990) Mengen von miteinander verbundenen und habitualisierten Erwartungen, die Wenn–Dann-Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, Kategorien und Ereignisabfolgen regeln. Dabei bilden sie gewohnte implizite wie auch explizit formulierbare Muster, die unser Verstehen und Erklären regulieren. Ein ›point of view‹ bezeichnet die Konstellation von Überzeugungen, Werturteilen und Gefühlen, die eine bestimmte Deutung prägt. Sie sind innerhalb von Bedeutungsschemata bewusst zugänglich und zugleich empfänglicher für Rückmeldungen anderer. In vielerlei Hinsicht werden die Ausdrücke ›meaning scheme‹ und ›point of view‹ synonym verwendet, präziser lässt sich ›point of view‹ jedoch als Konfiguration mehrerer ›meaning schemes‹ fassen, die erfahrungsnäher und veränderungsanfälliger sind (Mezirow, 2000). Sinnperspektiven (›meaning perspectives‹) bilden eine übergeordnete Ebene von Theorien,

Haltungen, Prototypen, Zielbildern, Urteilen und argumentativen Netzwerken. Im Besonderen strukturieren sie den Umgang mit neuen Erfahrungen, die im Licht früherer Erfahrungen gedeutet und umgebildet werden (Mezirow, 1990). ›Habits of mind‹ bezeichnen umfassende, orientierende und habitualisierte Weisen des Denkens, Fühlens und Handelns. In der Literatur findet sich mitunter eine unscharfe bis synonyme Verwendung beider Begriffe, doch es erscheint tragfähiger, die ›habits of mind‹ insbesondere als kognitiv verfestigte Muster innerhalb von Sinnperspektiven zu betrachten, da diese tief verankert und beharrlich sind, also wenig veränderungsanfällig (Mezirow, 2000, 2009).

Bezugsrahmen (›frames of reference‹) schließlich sind die Strukturen, durch die Menschen umfänglich ›Sinn‹ konstruieren, indem Erfahrungen Kohärenz und ›Bedeutung‹ erhalten und daraus Handlungsorientierungen hervorgehen. Ein Bezugsrahmen umfasst kognitive, konative und affektive Komponenten, kann innerhalb wie außerhalb des Bewusstseins wirksam sein und setzt sich aus den Dimensionen der Bedeutungsschemata (›meaning schemes‹, ›points of view‹) sowie der Sinnperspektiven (›meaning perspectives‹, ›habits of mind‹) zusammen (Mezirow 1990, 1991, 2000, 2009).

Damit sind zwei wesentliche Theoriegebäude des Transformativen so weit entfaltet, dass sich nun klären lässt, wie sie sich zu Lernen und Bildung verhalten und was daraus als genuin transformativ zu bestimmen ist.

3 Unschärfen und Klärungen im Verständnis des Transformativen

Im gegenwärtigen Diskurs wird häufig auf transformatives Lernen oder transformatorische Bildungsprozesse Bezug genommen, ohne deren strukturelle Bestimmungen hinreichend zu klären. Zentrale Fragen bleiben dabei offen: Was bedeutet transformatives Lernen als Form des Lernens? Ist das Transformatorische ein Bildungsprozess? Worauf zielt transformatives Lernen, und was wird dabei überhaupt transformiert? Diese Unschärfen verlangen nach vertiefender Klärung, zumal Ausdruck

und Gemeintes nicht selten theoretisch überdehnt oder mit etablierten Lerntheorien vermengt werden.

Im Folgenden wird versucht, einige der Unklarheiten im Hinblick auf das transformative Lernen und die transformatorischen Bildungsprozesse in dem Bewusstsein zu klären, dass die grundlegenden Fragen im Rahmen dieses Beitrags nicht in ihrer ganzen Tragweite beantwortet werden können.

3.1 Die Differenzierung von Lernen und Bildung

Der Ausgangspunkt aller Überlegungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ist nach Kokemohr und Koller „eine bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs [...], die auf der Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung beruht“ (Kokemohr & Koller 1996, S. 90). Lernen bezieht sich in diesem Verständnis lediglich auf die „Modi der Informationsverarbeitung“ (S. 91), während Bildung „die Kategorien oder Schemata verändert, mit denen Informationen interpretiert und verarbeitet werden“. Zur Begründung dieser Unterscheidung beruft sich die Bildungsprozess-theorie auf Marotzki (1990), um „Bildungsprozesse“ (Koller, 2012b, S. 15) argumentativ „als Lernprozesse höherer Ordnung“ zu bestimmen.

Marotzki (1990) verweist ausführlich auf das Lernmodell von Gregory Bateson, das verschiedene Lernprozesse über Schichten hinweg nach ihrer Komplexität unterscheidet und bei dem zunächst die jeweilige „Freiheit des Subjekts aufgrund der Flexibilitätssteigerung“ (Eich, 2025, S. 24) ansteigt. Marotzki hält zudem fest, dass „Bildungsprozesse solche Lernprozesse“ darstellen, „in denen es um die Veränderung der Interpunktionsprinzipien von Erfahrung geht“ (Marotzki 1991, S. 123). Damit ist der von Kokemohr und Koller (1996) behaupteten Unterscheidung die Grundlage entzogen, denn in der Bezugsquelle werden Bildungsprozesse *als* Lernprozesse gefasst. Marotzki formuliert dies noch deutlicher: „Solche Lernprozesse [...] möchte ich Bildungsprozesse nennen“ (Marotzki 1990, S. 41).

Der Rückgang auf die Primärquellen zeigt, dass die von der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse vorgenommene Trennung von Bildung und Lernen weder

bei Marotzki (1990) noch bei Bateson (1964) gedeckt ist. Gerade die theoretische Grundlage von Bateson (1964) verweist *nicht* auf rhetorische Konstruktionen, sondern auf *erfahrungsbasierte* Interpunktionsweisen, durch die Sinnhorizonte strukturiert und irritiert werden. Interpunktionen ordnen den „Strom der Erfahrungen“ (Bateson, 1942, S. 224) mittels Sinnhorizonten, damit Erfahrungen „die eine oder andere Art der Kohärenz und Bedeutung“ annehmen können.

Die sogenannten Lernprozesse höherer Ordnung (Batesons Lernen III) führen in den Primärquellen *nicht* zu rhetorischen Konstruktionen, sondern im Gegenteil zu einer Konfrontation mit dem eigenen ›Selbst‹ als Konstruktion. Nach Bateson (1964, S. 393) nimmt das eigene „›Selbst‹ [dabei sogar] eine Art Irrelevanz an“, das heißt, *nicht* das Welt-Selbstverhältnis steht im Vordergrund der Reflexion, worauf noch einzugehen sein wird. Zugleich bezeichnet Bateson die „Individualität [bloß] als Resultat oder Ansammlung“ (Bateson 1964, S. 393) dessen, was durch Lernprozesse niedrigerer Ordnung (Batesons Lernen II) gebildet wird und damit – transformativ, *nicht* transformativ gedacht – gerade *nicht* der ›Bildung‹ zugeschrieben wird.

Das Heranziehen der Primärquellen zeigt, dass die Theorie auf inadäquaten Interpretationen und Setzungen beruht und dadurch eine theoretische Verwirrung erzeugt, die dem Verständnis von Transformationsprozessen die notwendige Grundlage entzieht. Eine grundlegende Veränderung der Person erfolgt nach Bateson (1964, S. 393) vielmehr durch die Erfahrung der *Dekonstruktion von Selbst und Individualität* und richtet sich auf das „›ich‹“ als „Pronomen der ersten Person“ (S. 395). Wo in der Theorie transformativischer Bildungsprozesse Bildung über den Bezug auf ein *Selbst* bestimmt wird, hebt die Primärquelle, auf die sich diese Theorie beruft, eine solche Konstruktion als irrelevant auf. Die Unterscheidung von Bildung und Lernen wird durch Bateson (1964) ebenso nicht gestützt und ist in dieser Form nicht haltbar. Es gibt keine Bildung ohne Lernen, aber Lernen ist nicht notwendigerweise Bildung (des Verstandes). Gleichwohl lassen sich aus der kritischen Klärung dieser Differenzierung und der Abweichung von den Primärquellen für das Verständnis des Transformativen vielfältige Einsichten gewinnen.

3.2 Sinnbildung und Sinnumbildung im transformativen Lernen

Das transformative Lernen nach Jack Mezirow unterscheidet ebenfalls grundlegende Formen des Lernens, die nicht in Abgrenzung zur Bildung, sondern im Zusammenhang mit ihr verstanden werden und die für die Theorie zentral sind: das instrumentale, das kommunikative und das emanzipatorische Lernen (Wiesner & Prieler, 2021). Diese Formen erscheinen als Verflechtungen, die sich nicht in den bekannten Ismen der Lerntheorien erschöpfen lassen, wodurch in der Fachliteratur mitunter Unschärfen, Verwirrungen und Überschneidungen auftreten. Die Lerntheorie von Bateson ist auch nach Mezirow für „das Verständnis der Art und Weise, wie sich transformatives Lernen vollzieht, besonders relevant“ (Mezirow 1997, S. 74).

›Instrumentales Lernen‹ bezieht sich, ähnlich wie das Lernen I bei Bateson (1964, S. 371–378), darauf, *wie* etwas getan oder *wie* ein Verhalten ausgeführt werden kann. Es ist auf die Regulation, Kontrolle und Gestaltung der Welt oder auch anderer Menschen ausgerichtet und folgt einem hypothetisch deduktiven Vorgehen. Der Fokus liegt auf dem „an der Aufgabe orientierten Lösen von Problemen“ (Mezirow, 1997, S. 60). Die Reflexion über dieses Lernen lässt sich bereits mit dem Ausdruck der Metakognition fassen, die auf die bewusste Regulierung und Einflussnahme auf Routinen, Regeln und Muster verweist. Der Prozess der Transformation vollzieht sich strukturphänomenologisch jedoch noch nicht, da weder die grundlegenden ›Interpunktionsprinzipien‹ im Sinne Batesons (1942) noch die ›Frames of reference‹ bei Mezirow in Frage gestellt werden.

Demgegenüber richtet sich ›kommunikatives Lernen‹ auf das Verstehen von Bedeutungen, die sich in symbolischen Formen, Figurationen und rhetorischen Konstrukten zeigen. Im Zentrum steht die Verständigung über Werte, Normen, Ideale oder Gefühle sowie über Konstrukte wie Freiheit oder Gerechtigkeit. Kommunikatives Lernen zielt darauf, Bedeutungen durch Interpretationen und Deutungen im jeweiligen Kontext zu erschließen. Dieses Lernen vollzieht sich als hermeneutischer und induktiver Prozess, in dem die Bewegung zwischen Teil und Ganzem eine zentrale Rolle spielt. Das gemeinsame Prüfen, Infragestellen und Verständigen führt dabei bereits zu metaphorisch-abduktiven Schlussweisen, etwa „durch die Begegnung mit

dem Unbekannten“ (Mezirow, 1997, S. 68), die auf einem Voranschreiten „vom Konkreten zum Abstrakten“ (S. 70) beruhen. Auch daraus ergibt sich strukturphänomenologisch noch kein Prozess der Transformation, sondern zunächst eine Form der Transkodierung, da oftmals weder die ›Interpunktionsprinzipien‹ noch die ›Frames of reference‹ betroffen sein müssen. Dies liegt daran, dass dieses Lernen zwar Bedeutungen aushandelt, interpretiert und deutet, der zugrunde liegende Sinnhorizont jedoch stabil oder beharrend bleiben kann. Die hermeneutische Bewegung vollzieht sich nur innerhalb bestehender Welt-Selbstverständnisse, ohne diese in ihrer grundlegenden Sinnstruktur zu irritieren.

Das ›emanzipatorische Lernen‹ ermöglicht Formen der Reflexion, die verzerrte Bedeutungen und einschränkende Perspektiven erkennbar machen und kritisch in Frage stellen. Es richtet sich auf das eigene *Selbst* und besteht nach Mezirow in der „Befreiung von triebmäßigen, sprachlichen, epistemischen und institutionellen Kräften“ (Mezirow 1997, S. 72). Aus dem emanzipatorischen Lernen kann durch Variationen und Alternativen transformatives Lernen hervorgehen, das Bedeutungen und Perspektiven mittels Sinnbildung und Sinnumbildung verändert und „Erfahrungen besser zu integrieren“ (S. 73) vermag. Dadurch werden auch „drastische persönliche und soziale Veränderungen [...] möglich“. Dieses Lernen beruht auf einem kreativen und abduktiven Modus (Hanson, 1969), in dem neue, andere oder bislang fremde Perspektiven durch Sinnhorizonte hervorgebracht werden, die die Bedeutungsperspektiven tatsächlich verändern (Wiesner, 2023).

An dieser Stelle ist zu betonen, dass ›Sinn‹ und ›Bedeutung‹ keine Synonyme darstellen. Bei Mezirow (1997) lässt sich Sinn (›meaning‹) sowohl als Sinngebung wie auch als Sinnhaftigkeit, wenn Personen Sinn aus Erfahrungen ziehen. Bedeutung (›meaning‹) hingegen bezeichnet den Deutungs- und Interpretationsrahmen, in dem Erfahrungen bereits eingeordnet oder zugeordnet werden. Jedes Verständnis ohne diese Differenzierung wie auch jede Übersetzung ohne klaren Blick auf den Kontext bleibt daher sprachlich wie konzeptionell unscharf, was leicht zu theoretischen Verwirrungen führen kann. Gerade diese Differenz macht das transformative Lernen

überhaupt erst begreifbar: *Transformation* bezeichnet eine Umbildung und Umgestaltung von *Sinn*, im Unterschied zu einer bloßen Verschiebung von *Bedeutungen*, die als *Transkodierung* zu beschreiben sind.

Wenn ›zwei‹, ›II‹ und ›2‹ einander entsprechen, handelt es sich um eine Transkodierung zwischen Symbolsystemen, nicht jedoch um Transformation. Ebenso lassen sich Apfel und Birne zwar bedeutungsmäßig als zwei Stück Obst erfassen, bleiben im Sinn jedoch qualitativ verschieden. Transformation betrifft daher Sinnhorizonte, nicht bloß symbolische Bedeutungsrahmen. Daraus wird begreifbar, dass transformatives Lernen auf eine tiefgreifende qualitative und damit strukturelle Gestaltung und Umgestaltung in den grundlegenden Prämissen des Empfindens, Fühlens, Denkens, Urteilens und Handelns abzielt und sich auf der Grundlage von Sinnbildung und Sinnumbildung vollzieht. In diesem Verständnis lässt sich transformatives Lernen mit der Lerntheorie von Bateson (1964) verbinden, auf die sich die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zwar stützt, diese jedoch inadäquat auslegt.

Diese Unterscheidung macht deutlich, dass die Frage nach dem Transformativen eine präzisere Bestimmung des Subjektbezugs erfordert. Sinnhorizonte betreffen nicht nur Bedeutungsordnungen, sondern die Weise, wie sich das *Ich* situativ begreift und orientiert. Um diese Dimension nicht auf symbolische Umstellungen zu verkürzen, wird im Folgenden mit Lacans Unterscheidung von ›je‹ und ›moi‹ eine Perspektive eingeführt, die die Hervorbringung des Ichs im Verhältnis zum Selbst sichtbar macht.

4 Ich, Selbst, Verkennung und Transformation

Transformatives Lernen beruht auf Sinnbildung und Sinnumbildung. Damit rückt nach Desapio (2017) die Frage der Identitäts-, Ich- und Selbstbildung in den Vordergrund sowie die Weise, wie sich eine Person in ihrer Welt begreift und dieses Verständnis auf sich selbst bezieht. Entscheidend ist die sinn- und bedeutungshafte Erschließung des eigenen Seins als Zu-Sich-Sein, Personsein und Individualität. Dabei geht es nicht um eine symbolische Auslegung von Welt-Selbstverhältnissen, sondern

um deren grundlegende Umbildung auf der Ebene des Sinnhorizonts, die sich von interpretativen oder kommunikativen Aushandlungen unterscheidet.

Eine mögliche Annäherung, die das transformative Lernen näher aufklären kann, bezieht sich auf das ›Ich selbst‹ in Lacans ›Theorie des Spiegelstadiums‹ als eine Weise des Weltbildens. Die Grundannahme ist dabei, dass „die Lebenserfahrung des Menschen phänomenologisch gekennzeichnet ist“ (Lacan, 1936b, S. 23). Daraus ergibt sich die Frage: „Wie bildet sich quer durch die typischen Identifizierungen des Subjekts das Ich, wo es sich erkennt?“ (S. 36).

Der Mensch erkennt nach Lacan (1949, S. 63) „im Spiegel bereits sein eigenes Bild als solches“ und dieses Erkennen wird „durch die illuminative Mimik des Aha-Erlebnisses“ als wesentlicher „Augenblick des Intelligenz-Aktes“ begleitet. Diese Begegnung „verdoppelt“ nicht nur den Menschen, sondern auch die Objekte, „die sich neben ihm [dem Menschen] befinden“. Das Spiegelstadium ist daher „als eine Identifikation“ zu verstehen, die ein „Ideal-Ich [...] in einem Außerhalb“ (S. 64) hervorbringt und zu zwei Erscheinungsweisen führt, nämlich zur Differenz von ›moi‹ und ›je‹ in *einer* Gestalt. Gerade diese Differenz bildet nun im transformativen Lernen eine Grundfigur. Diese Differenz ist nicht funktional oder systemtheoretisch zu verstehen, sondern als strukturphänomenologische Unterscheidung und Spannungsfigur, die die Weise der Hervorbringung des Ichs im Verhältnis zum Selbst betrifft.

Das ›je‹ ist nach Lacan (1949, S. 68) vor allem mit dem „Drama“ der „sozial erarbeiteten Situationen“ verbunden, dem jedoch stets ›moi‹ wie auch die „Wendung [...] zum sozialen Ich (je social)“ vorausgeht. Daraus ergibt sich die Folgerung, dass die Biographieforschung mit der Schnittstelle von Gesellschaftlichem und Individuellem meist am ›je‹ ansetzt, sofern sie nicht reflexiv ›moi‹ aktiv berücksichtigt. Lacan (1936a, 1949) wechselt zwischen den beiden Ausdrücken ›moi‹ und ›je‹, was sowohl Übersetzungsschwierigkeiten als auch Verständnisprobleme nach sich zieht. Im Beitrag *Au-delà du principe de réalité* (1936a) beschreibt Lacan ›je‹ jedoch als eine stabile Weise, um sich zu erkennen, wiederzuerkennen oder anzuerkennen, während ›moi‹ für Lacan (1936b, S. 36) die „Persönlichkeit“ bezeichnet. Das Ich entwickelt sich bereits ohne den Blick in den Spiegel, wie Lacan (1938, S. 58) betont,

also bevor eine „Wahrnehmung der Gestalt des Ähnlichen als mentaler Einheit [...] und Gesellschaftlichkeit“ erfolgt. Was „im Spiegelbild“ wiedererkannt wird, ist demnach „das Ideal“ (S. 59).

Das Erkennen des Ichs als Selbst kann sprachlich in den Aussagen ›das bin ich selbst‹ oder ›ich selbst bin traurig‹ formuliert werden; die Formen ›das bin ich‹ oder ›ich bin traurig‹ genügen jedoch bereits, um das Ich auszudrücken. Das Ich verweist auf eine *deiktische* Gestalt, die sich unmittelbar und gegenwärtig auf die sprechende Person im jeweiligen Moment und Kontext der Äußerung bezieht (von griechisch *deiknymi*, δείκνυμι, ›ich zeige‹). Das Selbst hingegen bildet eine stabilere Referenz auf die eigene Person als Individuum, die über verschiedene Zeiten und Kontexte hinweg Bestand hat, sowohl gedanklich als auch sprachlich. Im Unterschied zum Ich *zeigt das Selbst nicht*; es fungiert vielmehr als abstraktes Bezugssystem und zugleich als rückbezügliches Verstärkungspronomen, dessen Kernidee im Selbstbezug liegt. Das Spiegelbild symbolisiert die Stabilisierung solcher Selbstbezüge durch Identifizierungen mit Idealbildern. Damit wird verständlich, weshalb ›moi‹ für Transformation als situatives Figuralwerden und Vorbild wesentlicher ist als die abstrakten, fixierenden Selbstverhältnisse des ›je‹ als Abbild:

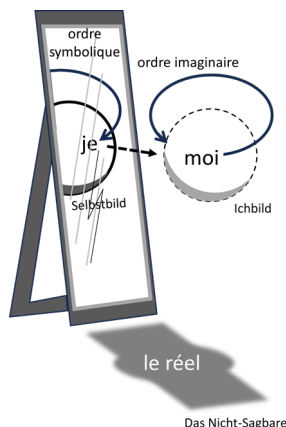


Abb. 1: Darstellung des Lacanschen Spiegelstadiums (eigene Darstellung)

Die Konstitution eines symbolisierten Selbstbildes erfolgt nicht originär, sondern stets vermittelt durch Prozesse symbolischer Ordnung. Sie ist dabei jedoch von qualitativen Momenten beeinflusst, die im ›moi‹ als Ich symbolisch nachwirken. Der Weltbezug als Moment des Realen (›l'ordre réel‹) bleibt grundsätzlich brüchig und widerständig, wirkt jedoch durch Staunen, Krisen und qualitative Bewegungen immer wieder dynamisch auf das Imaginäre (›l'ordre imaginaire‹) und das Symbolische (›l'ordre symbolique‹) zurück. ›Moi‹ bezeichnet die prozesshafte Herausbildung einer imaginären Gestalt, eines Ichbildes, das der Mensch im Spiegel erkennt und mit dem er sich zu identifizieren beginnt, auch wenn es sich dabei um einen Akt der Verkenntung (›méconnaissance‹) handelt. ›Je‹ steht für die symbolische Fixierung des ›moi‹ im Spiegelbild und tritt ausschließlich innerhalb der symbolischen Ordnung in Erscheinung, nämlich als Stellungnahme im Sprach- und Symbolsystem. ›Selbst-Erkenntnis‹ meint daher eine symbolisch vermittelte Identifikation mit einem zum Symbol gewordenen Bild.

Transformatives Lernen ermöglicht allein im Modus der Dekonstruktion von Selbst und Individualität (Batesons Lernen III) ein sinnbildendes Neu-Erfassen von Welt-Ich-Beziehungen, die erst in einem weiteren Schritt zu Welt-Selbstverhältnissen im Medium von Bedeutungen übergehen können. Damit wird deutlich, dass die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Spiegelbild ansetzt, wo *Transformation* nicht als Sinnbildung oder Sinnumbildung möglich ist, sondern vielmehr symbolische Verschiebungen in Form von *Transkodierungen*.

5 Zusammenfassung

Abschließend zeigt der Einblick in zwei Theoriegebäude mit Fokussierung auf Lernen und Weltbildern, dass sich die Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse vorrangig mit Bedeutungen beschäftigt, während die Theorie des transformativen Lernens sowohl die Bildung und Umbildung von Bedeutungen als auch von Sinn in den Blick nimmt. Dieser Befund korrespondiert mit einer Einsicht bei Kokemohr,

der betont, dass „die Diskussion [mit] Hans-Christoph Koller [...bereits] zu der Ersetzung des Transformationsbegriffs [...] geführt [hat, da] es sich in Bildungsprozessen um eine Veränderung von Grundfiguren von Welt und Selbstverhältnissen“ (Kokemohr 2014, S. 20) handelt. Damit rückt in der Bildungsprozessstheorie weniger die Gestaltung und Umgestaltung von Tiefenstrukturen in den Mittelpunkt, sondern zumeist die Bewegung symbolischer Veränderungen als Transkodierungen innerhalb symbolischer Ordnungen. Das Transformative setzt tiefer an als symbolische Transkodierungen im Spiegelbild, weshalb Sinn ohne Bedeutung möglich ist, Bedeutung hier jedoch nicht ohne Sinn.

Für hochschulische Bildungsprozesse ergibt sich daraus die Einsicht, dass transformative Lernprozesse nur dort möglich werden, wo neben symbolischen Bedeutungsverschiebungen auch die situative Sinnbildung des Ichs in den Blick gerät.

Literaturverzeichnis

Bateson, G. (1942/1985). Sozialplanung und der Begriff des Deutero-Lernens (1942). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 219–240). Suhrkamp.

Bateson, G. (1964/1985). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (mit Ergänzungen aus 1971). In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 362–399). Suhrkamp.

Desapio, J. (2017). Transformational Learning: A Literature Review of Recent Criticism. *Journal of Transformative Learning*, 4(2), 56–63.

Eich, C. D. (2025). *Transformation und Werden. Eine Kritik des transformatorischen Bildungsverständnisses nach Koller mit der Ereignisphilosophie von Deleuze. Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie*. Budrich.

Frege, G. (1892/2008). Über Sinn und Bedeutung. In G. Patzig (Hrsg.), *Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien* (S. 23–46). Vandenhoeck & Ruprecht.

Hanson, N. R. (1969). Retrodution and the Logic of Scientific Discovery. In L. I. Krimerman (Hrsg.), *The Nature And Scope Of Social Science. A Critical Anthology* (S. 73–83). Appleton-Century-Crofts.

- Kokemohr, R. (2014). Indexikalität und Verweisräume in Bildungsprozessen. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Transcript.
- Kokemohr, R., & Koller, C. (1996). Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS.
- Koller, H.-C. (2012a). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Budrich.
- Koller, H.-C. (2012b). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2014). Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung* (S. 217–237). Transcript.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (1993/2019). Biographie als rhetorisches Konstrukt [BIOS 6 (1993), Heft 1, 33–45; 30 Jahre BIOS – Ein Reader mit Beiträgen zum Wiederlesen]. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 32(1–2), 103–115.
- Koller, H.-C. (2022). Zur Entwicklung von Rainer Kokemohrs Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller & O. Sanders (Hrsg.), *Rainer Kokemohrs »Der Bildungsprozess« und sechs Antwortversuche* (S. 9–25). transcript.
- Lacan, J. (1936a/1966). Au-delà du „principe de réalité“. In *Écrits* (S. 73–92). Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1936b/1966). Jenseits des Realitätsprinzips (Haas, N., Kaltenbeck, F. Kittler, F. A., Metzger, H.-J., Metzger, M., & Rütt-Förster, U., Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Schriften III. Arbeiten erschienen in Écrits, Paris 1966* (S. 15–38). Quadriga.
- Lacan, J. (1938/1966). Die Familie (Haas, N., Kaltenbeck, F. Kittler, F. A., Metzger, H.-J., Metzger, M., & Rütt-Förster, U., Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Schriften III. Arbeiten erschienen in Écrits, Paris 1966* (S. 39–100). Quadriga.

- Lacan, J. (1949/1991). Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. Bericht für den 16. Internationalen Kongreß für Psychoanalyse in Zürich am 17. Juli 1949 (Gasche, R., Haas, N., Laermann, K. Stehlin, P., & C. Creusot, Übers.). In N. Haas (Hrsg.), *Schriften I. Arbeiten erschienen in Écrits, Paris 1966* (S. 61–70). Quadriga.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. (1991). Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In D. Hoffmann & H. Heid (Hrsg.), *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung* (S. 119–134). Deutscher Studienverlag.
- Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (S. 1–20). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 3–33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning* (S. 90–105). Routledge.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Re-entry Programs in Community Colleges* (with contributions by Victoria Marsick). Center for Adult Education.
- Sander, F. (1884). *Lexikon der Pädagogik*. Bibliographisches Institut.
- Schotten, H. (1891). *Gedanken über das Wesen der Bildung*. Programm des Realprogymnasiums in Schmalkalden.
- Singer, I. (1884). *Humanistische Bildung und der classische Unterricht. Die beiden Elektren. Zwei Streifzüge in die Gebiete der Pädagogik und der philologischen Kritik*. Konegen.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. VS.

Wiesner, C. (2023). Einfühlung in die Transformation: Das Phänomen des Abduktiven im Transformativen und das erkenntnistheoretische Credo von Einstein. *R&E-Source*, 10(4), 18–40.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus. *R&E Source Sonderausgabe: Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren*, 21, 1–18.

Wiesner, C., & Prieler, T. (2021). Umweltpädagogik transformativ anders denken. Lebensraumpädagogik für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E-Source*, 15, 1–33.

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.

Theresa Röschmann²⁶

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

26 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>

Carmen Bayer¹

Transformatives Lernen durch die Methode „Zukunftswerkstatt“ nach Robert Jungk

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag diskutiert, ob die Methode der Zukunftswerkstatt einen Rahmen für die Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen sowie nachhaltiger Veränderungsprozesse bilden kann. Die Verknüpfung mit Theorien des transformativen Lernens zeigt, dass Zukunftswerkstätten zahlreiche Bedingungen für transformative Lernprozesse erfüllen: das kritische Hinterfragen von Problemen, die Entwicklung neuer Bedeutungsperspektiven und die gemeinsame Planung von weiterführenden Projekten zur Ausgangsfrage. Der Beitrag verweist auf Praxiserfahrungen diverser Zukunftswerkstättenmoderator:innen, welche den Mehrwert der Methode zur Unterstützung transformativen Lernens hervorheben.

Schlüsselwörter

Zukunftswerkstatt, Partizipation, Transformatives Lernen,
Bildung für nachhaltige Entwicklung

1 Corresponding Author; Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen;
carmen.bayer@jungk-bibliothek.org

Transformative learning through Robert Jungk's “Future Workshop”

Abstract

The following article discusses whether the Future Workshop method can provide a framework for reflecting on social challenges and sustainable change processes. The link to theories of transformative learning shows that Future Workshops fulfill numerous conditions for transformative learning processes: critically questioning problems, developing new perspectives on meaning, and jointly planning follow-up projects related to the initial question. The article refers to practical experiences of various future workshop facilitators who emphasize the added value of the method in supporting transformative learning.

Keywords

future workshop, participation, transformative learning,
education for sustainable development

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht das Potenzial von Zukunftswerkstätten zur Förderung transformativen Lernens in diversen Altersgruppen und Bildungskontexten mit dem Ziel, Lehrenden an Hochschulen als Moderator:innen einer Zukunftswerkstatt den Mehrwert der Methode für Transformationsprozesse näherzubringen und sie zudem mit einem partizipativ-ermächtigenden Tool für ihre pädagogische Praxis auszustatten. Die Anwendungsgebiete einer Werkstatt sind überwältigend vielfältig und reichen von (hoch)schulischen Kontexten, über die Erwachsenenbildung bis hin zu Fragestellungen des Projektmanagements. Hierfür wird einleitend die Methode der Zukunftswerkstatt vorgestellt, ihre Wirkungsweise im Kontext des Transformativen Lernens analysiert, um abschließend konkrete Beispiele und Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten zu diskutieren. Im Kontext der Hochschulentwicklung können Zukunftswerkstätten mit Studierenden durchgeführt werden, um etwa deren Partizipation in der Gestaltung des universitären Alltags zu fördern, aber auch mit dem Ziel, die Studierenden mit der Methode vertraut zu machen, damit sie diese im späteren Schulalltag direkt anwenden können. Einen grundlegenden Einblick in das Anliegen der Entwickler der Zukunftswerkstatt gibt die Einleitung in das Standardwerk zur Methode von Jungk und Müllert:

„Wie geht es weiter?

fragen die Menschen voller Sorge. »Es« – darin drücken sich die Vorstellung und Einstellung aus, daß [sic] ein unpersönliches, unvermeidliches, unbeeinflußbares [sic] Schicksal unserer harrt. »Es« – das ist die Summe der Schrecklichkeiten, denen man täglich zuschaut, ohne etwas dagegen tun zu können. ‚Es‘ stellt sich in unfaßbaren [sic] Bildern und Zeichen dar. »Es« verlangt Anpassung an das Unerträgliche. »Es« ist Ausdruck der wehrlosen Ohnmacht.

Wie gehen wir weiter?

fragen sich immer mehr Menschen, die der Zukunftsangst nicht erliegen wollen. Ihnen, die nicht auf das warten, »was auf uns zukommt«, sondern ihre Resignation abschütteln, ist dieses Handbuch gewidmet: als Hilfsmittel für die Bemühungen, eigene Wege des Lebens und Überlebens zu entdecken.“

(Jungk & Müllert, 1989, S. 10)

In Anbetracht der zunehmenden globalen Konfliktherde und der sich verschärfenden Klimakrise sind die Sorgen und Hoffnungen, welche in dieser Einleitung zum Ausdruck kommen, nach wie vor von einer dramatischen Aktualität gekennzeichnet. Sich mit den heterogenen Herausforderungen der Gegenwart auseinanderzusetzen und konkrete Maßnahmen zum Schutz des Klimas, zur Beendigung von Armut und Hunger, zur Förderung von Gleichheit und Gesundheit sowie vielen weiteren Faktoren zu entwickeln, ist auch das Anliegen der 2015 in der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York verabschiedeten *Social Development Goals* (SDGs). Diese enthalten 17 nachhaltige Entwicklungsziele, unter welchen eine hochwertige Bildung für alle (Entwicklungsziel 4) mehr als nur eine Etappe darstellt. Bildung, welche sowohl Kinder und Jugendliche als auch die Erwachsenenbildung umfasst, ist die Basis für Selbstermächtigung, das Erkennen von Problemlagen und das Entdecken neuer Perspektiven. Das darauf aufbauende Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) sollte den Menschen folglich die Fähigkeiten vermitteln, sich aktiv für eine sozial-ökologische Transformation einsetzen zu können (Blum et. al., 2021). An diesem Punkt lohnt es, sich näher mit der Wirkung von Zukunftswerkstätten auseinanderzusetzen und zu überprüfen, ob diese das für BNE notwendige transformative Potenzial entfalten können.

2 Über Zukunftswerkstätten

2.1 Hintergrund

Ausschlaggebend für seine Idee der *Zukunftswerkstatt* (ZW) waren für Robert Jungk seine Erfahrungen in der Anti-Atom-Bewegung, in welcher er seit den 1950er-Jahren sehr stark engagiert war. Ihm wurde zunehmend klar, dass die Menschen häufig in der Kritik an der Situation stehenblieben. Jungk stellte sich die Frage, wie wir Menschen eine (andere) Zukunft erfinden können und begann daraufhin, sich mit Kreativitätstechniken auseinanderzusetzen. Als prägendes Schlüsselerlebnis für die Entwicklung der Zukunftswerkstatt bezeichnet er zudem die Begegnung mit dem italienischen Sozialreformer Danilo Dolci 1954 in Sizilien, welcher sich mit den einfachen Bürger:innen über ihre Vorstellungen eines guten Lebens und ihre Wünsche unterhielt und dabei ein enormes kreatives Potenzial und die Expertise der eigenen Lebenswelt der Betroffenen sichtbar machte; darüber hinaus erfuhren diese Menschen durch den Dialog auch Anerkennung und Empowerment. Eine Beobachtung, die Robert Jungk nachhaltig beeindruckte (Burow, 1995, S. 95–106; Meyer, 2019). In der Verbindung des kreativen Denkens und dem Anspruch, einen Raum für alle Betroffenen zu ermöglichen, werden bereits zwei wesentliche Effekte der Methode deutlich: der Demokratisierungs- und der Kreativitätseffekt (Stracke-Baumann, 2009). Im folgenden Abschnitt werden nun die konkreten Schritte einer ZW und deren Effekte näher ausgeführt.

2.2 Zur Methode

Die Methode der Zukunftswerkstatt kann verstanden werden als ein

„soziales Problemlösungsverfahren, ein zielgerichtetes Vorgehen, ein methodisch kreatives Arbeiten in Gruppen, ein offener Prozess, der von den Teilnehmenden inhaltlich bestimmt und in seinem Fortgang ausgefüllt wird“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 12).

Den Ausgangspunkt jeder Zukunftswerkstatt bildet demzufolge eine konkrete Fragestellung, welche den inhaltlichen Rahmen bildet. Dabei können die behandelten Themen von kleineren Anliegen, wie etwa der Gestaltung eines neuen Gebäudes, bis hin zu umfassenderen Themen wie der Frage eines nachhaltigen Wirtschaftssystems reichen. Nach einer Vorbereitungsphase, in welcher in der Regel die moderierende Person und ein:e Auftraggeber:in die Fragestellung und Zielgruppe der Werkstatt näher definieren, kann der eigentliche Prozess der Zukunftswerkstatt beginnen. Der zeitliche Rahmen reicht von 4 Stunden (Kurzwerkstatt) bis hin zu mehreren Tagen, wobei letzteres aufgrund fehlender Zeit und Ressourcen kaum noch stattfindet. Eine nachhaltige, tiefgehende ZW dauert in der Regel einen Tag, umfasst maximal 20–25 Teilnehmende und zwei Moderierende. Vor dem Start der Werkstatt sollten mit den Teilnehmenden die Fragestellung und etwaige Unsicherheiten zum Thema besprochen werden, um Stolpersteine in Form von Begriffsunsicherheiten im Prozess zu vermeiden. Wesentlich ist, dass es bei einer kurzen Einführung ins Thema bleibt und kein Vortrag daraus entsteht, denn es geht um das Wissen der Betroffenen und diese setzen sich aus den Teilnehmenden zusammen (Jungk & Müllert, 1989). Im nächsten Schritt gilt es, die wenigen Regeln einer Zukunftswerkstatt vorzustellen:

1) „Alles ist wichtig“ kommt insbesondere bei der Methode des Brainstormings zum Tragen, wo es darum geht, vorbehaltlos alles zu sammeln, was die Teilnehmenden mit dem Thema beziehungsweise der Fragestellung assoziieren. Darüber hinaus kann die Moderation den Teilnehmenden mit dieser Regel auch vermitteln, dass ihre jeweiligen Perspektiven einen Wert für den Prozess haben und alle Ideen und Wünsche ihren Platz haben.

2) „Alle kommen zu Wort“ unterstreicht den demokratisch-partizipativen Charakter der Werkstatt. Es werden eben nicht nur jene gehört, die höher in der Hierarchie stehen oder lauter sind, sondern die Meinung aller Betroffenen ist wichtig.

Und 3) ist es insbesondere für die Zeit nach der Werkstatt von hoher Relevanz, dass „alles festgehalten wird“, da im Zuge einer ZW oft mehrere Projektideen entwickelt werden, welche nicht zugleich realisiert werden können.

Die bereits angesprochenen drei Phasen beginnen mit der *Kritikphase*. An diesem Punkt ist es das Ziel, den Teilnehmenden durch das Sammeln von bestehenden Problemen Raum für Reflexion zu geben und ihnen zu vermitteln, dass ihre Perspektiven wie auch Anliegen gehört werden. Darüber hinaus dient diese Phase dazu, durch den Austausch in der Gruppe ein tieferes Verständnis für den Status quo und die Lebensrealitäten der anderen zu entwickeln. Nach der Sammlung können die Teilnehmer:innen an die für sie relevantesten Kritiken je einen von drei (oder mehr) Punkten verteilen. Am Ende der Kritikphase ergeben sich daraus zwei bis vier Problembereiche, welche von der Gruppe als am bedeutsamsten eingeschätzt wurden.

Auf die Kritik folgt die *Utopiephase*. Dieser Abschnitt der Werkstatt beginnt mit dem positiven Umdeuten der priorisierten Kritikpunkte, aus Problemen werden folglich Idealzustände formuliert. Daran anschließend gilt es, methodisch die Teilnehmenden aus der analytischen Kritik herauszuholen und das kreative Potenzial der Gruppe zu fördern. Lockerungsübungen für den Einstieg und je nach Bedarf verwendete Methoden zur Entwicklung utopischer Beschreibungen der ins Positive formulierten Kritikpunkte bilden das Herzstück dieser Phase. Im Zuge der anschließenden Präsentation der entwickelten Utopien werden die wesentlichsten Punkte schriftlich festgehalten. Nach einer erfahrungsgemäß sehr gelösten und humorvollen Utopiephase ist es die Aufgabe der Moderation die Teilnehmenden wieder zurück in die Realität zu führen.

In der abschließenden *Realisierungsphase* der Zukunftswerkstatt wird die Sammlung von Ideen aus der Utopiephase überprüft: Wurden beispielsweise Ideen bereits umgesetzt, gibt es vergleichbare Projekte, wie realisierbar sind die Wünsche und welche Hindernisse könnten auftauchen? Es gilt folglich, das rational-analytische Arbeiten, welches in der Utopiephase nicht erwünscht war, wieder zu fördern. Für das abschließende Projekt kann im nächsten Schritt eine der ausgewählten Ideen ausgesucht werden und an der konkreten Realisierung dieser gearbeitet werden. An dieser Stelle wird erneut deutlich, warum eine ausführliche Dokumentation so bedeutsam ist: Denn, wenngleich die Gruppe nicht sofort alle Ideen oder Forderungen umsetzen kann, so bleiben die Anliegen ausgearbeitet und für die Gruppe jederzeit einsehbar, um künftig weitere Punkte umzusetzen. Ziel sollte es jedenfalls sein, die

Gruppe so weit in ihren Planungen zu unterstützen, dass ein selbstständiges Weiterarbeiten möglich ist, denn nur in seltenen Fällen kann die Moderation auch nach Abschluss der Werkstatt in der konkreten Umsetzung weiter zur Verfügung stehen. Zusammengefasst sucht die Methode nach den für die Betroffenen dringendsten Problemen und lässt daraus Lösungen (Positivformulierung der Kritik im Übergang von der Kritik- zur Utopiephase) für eine alternative Zukunft entstehen.

2.3 Merkmale und Wirkungsweise der Zukunftswerkstatt

Weinbrenner und Häcker (1995) beschreiben die Merkmale einer ZW als basisdemokratisch, integrativ, ganzheitlich, kreativ, kommunikativ sowie provokativ. Für Robert Jungk und Norbert Müllert stellte die Zukunftswerkstatt ebenfalls einen „neuen und notwendigen Weg zur Vertiefung der Demokratie und Wiederbelebung des Interesses am Gemeinsamen“ (Jungk & Müllert, 1989, S. 13) dar und Jungk wie auch Müllert stellten fest:

„wo immer solche Zukunftswerkstätten abgehalten wurden, war das Interesse lebhafter als bei üblichen Veranstaltungen. Die Teilnehmer merkten, daß [sic] sie nicht nur Zuhörer, sondern Mitmacher waren und selbst Antworten auf die Misere geben konnten“ (Jungk & Müllert, 1989, S. 15).

Ihren integrativen und ganzheitlichen Effekt drückt die Methode in der Gleichbehandlung unterschiedlichen Wissens und hierarchischen Stufen aus sowie in ihrem Anspruch, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Wandel hervorzurufen. Die Merkmale kommunikativ, kreativ und provokativ sind dem methodischen Vorgehen geschuldet, eingefordert wird ein freies Phantasieren und Entwickeln neuer Visionen auf Basis gemeinsamer Aushandlungsprozesse, in welchen allen Teilnehmenden eine gleichwertige Stimme zugestanden wird. Und abschließend kann es als provokativ empfunden werden, wenn die erarbeiteten innovativen sozialen Erfindungen an Entscheidungsträger:innen herangetragen werden (Weinbrenner & Häcker, 1995, S. 25).

Eine weitere Besonderheit des Prozesses liegt in der abwechselnden Beanspruchung des intuitiven/emotionalen (Utopiephase) wie auch rational/analytischen Denkens (Kritik – und Realisierungsphase), mit dem Ziel, am Ende der Werkstatt eine neue Wirklichkeitsebene zu erreichen: Während die Kritikphase das Jetzt analysiert, heben die Teilnehmenden im Rahmen der Utopie bildlich gesprochen ab und erreichen durch den methodischen Prozess innerhalb der Realisierungsphase und der darin erlangten konkreten Projektidee eine neue Wirklichkeitsebene. In dieser Phase ist es besonders wichtig, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass auch sie etwas in dieser Welt, beispielsweise mittels des erarbeiteten Projektes, verändern können (Jungk & Müllert, 1989; Kuhnt & Müllert, 2006). Als wesentlich für die Förderung des Transformativen Lernens kann als übergeordnetes Thema folglich die „(Wieder-)Aneignung von Handlungskompetenz“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 186) angesehen werden.

3 Zukunftswerkstatt & Transformatives Lernen

3.1 Transformatives Lernen im Kontext von BNE

Das bereits einleitend dargestellte Entwicklungsziel 4 der SDGs lautet:

„Bis 2030 allen Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (UNESCO, 2025)

Dieses Ziel bildet die Basis für die ebenfalls von der UNESCO berufene Bildungsaagenda 2030 (UNESCO, 2025). Diese zeichnet sich nach Taigel (2025) unter anderem durch die Punkte transformatives Handeln und strukturelle Veränderungen aus, welche auch die Brücke zu diesem Beitrag und dem Transformativen Lernen darstellen. Taigel (2025) sowie Blum et al. (2021) betonen, dass über Bildungsangebote, welche individuelles transformatives Lernen bestärken auch gesellschaftlicher Wandel herbeigeführt werden kann.

3.2 Überschneidungspunkte

„Zukunftswerkstätten zielen nicht auf einen vordergründigen Aktionismus, sondern auf die Einheit von Erkennen, Erleben und Handeln in einem Lernprozess. Die persönlichen Bedingungen für die Handlungsfähigkeiten werden gefördert und erweitert. Dazu gehören die inhaltlich sachliche Kompetenz, die Wahrnehmungsfähigkeit, kreative Fähigkeiten, soziale und pädagogische Kompetenzen – Voraussetzungen für verantwortliches Handeln.“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 186)

„To facilitate transformative learning, educators must help learners become aware and critical of their own and others' assumptions. Learners need practice in recognizing frames of reference and using their imaginations to redefine problems from a different perspective. Finally, learners need to be assisted to participate effectively in discourse. Discourse is necessary to validate what and how one understands, or to arrive at a best judgment regarding a belief. In this sense, learning is a social process, and discourse becomes central to making meaning.“ (Mezirow, 1997, S. 10)

Anhand dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass Zukunftswerkstätten und die Anforderungen an Transformatives Lernen durchaus Überschneidungspunkte aufweisen. Im Verständnis Transformativen Lernens nach Mezirow spielen Bedeutungsperspektiven eine wesentliche Rolle, indem sich diese durch individuelle Erfahrungen verschieben. Singer-Brodowski (2016) beschreibt den Prozess des transformativen Lernens, unter Bezugnahme auf Mezirow, als Dreischritt, welcher ausgehend von einem „desorientierenden Dilemma und einer emotionsbehafteten Einschätzung der eigenen Bedeutungsperspektiven“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 15) über eine mit Anderen geteilten kritischen Reflexion bis hin zum Aufbau neuer Bedeutungsperspektiven reicht (Singer-Brodowski, 2016). Wenngleich innerhalb einer Zukunftswerkstatt keine gezielten Reflexionszeiten eingeplant sind und aufgrund zeitlicher Beschränkungen und dem strikten Dreischritt der Methode die Moderation gelegentlich auch anregende Debatten der Teilnehmenden unterbinden muss, „lösen

Zukunftswerkstätten Reflexionsprozesse aus, die oft zu einer grundlegenden Fragestellung führen“ (Kuhnt & Müllert, 2006, S. 188). Darüber hinaus treten desorientierende Dilemmas zwar häufig in privaten Umbrüchen oder Geschehnissen – etwa bei Trennungen oder Krankheit – auf, diese können aber auch durch die Auseinandersetzung mit bislang unbekannten Perspektiven, wenn etwa eine eurozentrierte Perspektive um eine globale Sichtweise erweitert wird, ausgelöst werden (Blum et al., 2021, S. 15–16).

Eine weitere Bestätigung der im Prozess der Zukunftswerkstatt verorteten Veränderung der Perspektive findet sich in der Arbeit von Weinbrenner & Häcker (1995) in ihrer Darstellung des paradigmatischen Denkens, also den von Individuen entwickelten Sinn- und Bedeutungsmustern. Die Autoren schreiben in diesem Zusammenhang von einer Art Weltbild, welches sich, bezogen auf den gegenwärtig diskutierten Paradigmenwechsel innerhalb der Sozialwissenschaften mit Blick auf die Krise moderner Industriegesellschaften und den Übergang hin zur postindustriellen Gesellschaft, vollzieht.

Ähnlichkeiten mit dem transformatorischen Anliegen Robert Jungks weisen auch Edmund O’Sullivan (1999) und seine Überlegungen zum Transformativen Lernen auf. Beide eint das Ziel, eine Veränderung des gesellschaftlichen, kollektiven Bewusstseins ausgehend von Kritik an bestehenden Missständen zu bewirken und beide weisen einen starken Fokus auf die sozial-ökologischen Herausforderungen auf (Jungk & Müllert, 1989; Singer-Brodowski, 2016). Das transformatorische Potenzial im Bildungskontext wird auch von Antonia Appel (2023) hervorgehoben, indem sie in ihrem Beitrag den bereits skizzierten Aspekt der Demokratisierung und weiters auch die Politisierung und Selbstermächtigung der Teilnehmenden hervorhebt. Darüber hinaus konstatiert sie der Methode die Fähigkeit, die Lücke zwischen Wissen und Handeln durch die Realisierungsphase zu überbrücken.

Aus Werkstattberichten und eigenen Erfahrungen in der Durchführung von Zukunftswerkstätten der Autorin im Kontext Schule zeigt sich, dass die Methode sowohl mit Schüler:innen als auch Pädagog:innen ein konkretes Ergebnis und Veränderungen der Perspektiven der Teilnehmer:innen bewirken kann (Burow & Hinz,

1995; Hinz, 1995; Schoof, 1995). Im Bereich der Arbeit mit Schulklassen zur Entwicklung von Nachhaltigkeitsprojekten wurde der Autorin etwa von Schüler:innen rückgemeldet, dass die Möglichkeit, selbst tatsächlich konkrete Ideen für die Schule entwickeln und umsetzen zu können, eine neue, besondere Erfahrung war. In der Arbeit mit Pädagog:innen zeigt der Auszug einer Rückmeldung nach einer von Dieter Schoof durchgeführten Zukunftswerkstatt:

„was viel wichtiger ist, danach hat mir Schule wieder Spaß gemacht und das hält bis heute an. Eine gute Idee war die Patenschaft am Ende des Kurses, erleichtert es doch in den nächsten Wochen und Monaten weiterzumachen“ (Schoof 1995, S. 158).

Diese vielversprechenden Ergebnisse berufen sich auf den breiten Erfahrungsschatz der Moderierenden und deren Dokumentationen. Jedoch fehlt es bislang an wissenschaftlichen Untersuchungen, ob und unter welchen Voraussetzungen Zukunftswerkstätten transformative Lernprozesse fördern können.

3.3 Herausforderungen: Zukunftswerkstatt mit Schüler:innen

In der Durchführung einer Zukunftswerkstatt mit Schüler:innen zeigen sich für die jeweiligen Phasen – Kritik-, Utopie- und Realisierungsphase – mögliche Hindernisse für das Gelingen einer Werkstatt. Diese werden im Folgenden erläutert.

3.3.1 Herausforderung: Spezifische Kenntnisse

Robert Jungks Anliegen, Betroffene zu Beteiligten zu machen und mit dem vorhandenen Wissen der Beteiligten zu arbeiten, ist ein wichtiger Wert jeder Zukunftswerkstatt, dennoch erfordert diese ein gewisses Verständnis der Ausgangsfrage. Wird nun eine Zukunftswerkstatt zum Alltag der Schüler:innen im Raum Schule durchgeführt (Hinz, 1995), ist ausreichend Erfahrungswissen vorhanden, um nach Problemen und

Kritikpunkten zu suchen. Wird jedoch beispielsweise eine Zukunftswerkstatt zu einem spezifischen Thema wie Klimaschutz an der Schule durchgeführt, so ist zumindest ein gewisses Grundwissen zu den Themen Klimakrise bzw. Klimaschutz notwendig, um Problembereiche identifizieren zu können. 2023/2024 konnte die Autorin einige Zukunftswerkstätten zu eben diesem Thema an diversen Schulen durchführen und die folgenden Zeilen berufen sich daher auf die in diesem Zeitraum gesammelten Erfahrungen im Umgang mit Vorwissen und dem notwendigen Input im Rahmen einer Zukunftswerkstatt. Grundsätzlich sollte es vermieden werden, eine Zukunftswerkstatt mit einem Vortrag zu verbinden, daher besuchten die Schulklassen je etwa eine Woche vor dem Stattfinden der Werkstatt einen Workshop zum Thema der Klimakrise. Dennoch zeigte sich, dass das Gelernte eine Woche später nicht mehr sehr präsent war oder sich Unsicherheiten ergeben hatten. Im Zuge der Einleitung der Werkstatt und der Besprechung der Arbeitsfrage: „Wie können wir unsere Schule nachhaltiger gestalten?“ wurden daher nochmals Themen, offene Fragen und Unsicherheiten aus dem Workshop wiederholt, was den Vorteil hatte, dass die Schulklassen sich relativ gut in das Thema einfinden konnte und die Moderation nicht durch einen Vortrag die Sorgen und Interessen der einzelnen Schüler:innen vor der Werkstatt zu stark beeinflusste. Eine Werkstatt kann daher etwa als Abschluss eines Themengebietes zur praktischen Anwendung des Gelernten eingesetzt werden. Ist es jedoch möglich, eine Werkstatt beziehungsweise den Dreischritt und die Werthaltungen längerfristig in den Unterricht einzubauen, kann dies auch einen großen Mehrwert darstellen, da die ZW insbesondere in der Realisierungsphase auch einen Motivationseffekt zum Weiterlernen bewirken kann (Jungk, 1989, S. 193).

3.3.2 Herausforderung: Hierarchien

Neben einem allgemein guten Verständnis der Thematik sollte die Moderation insbesondere in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorliegende Hierarchien bedenken: In der Praxis haben sich im Zuge der bereits erwähnten Zukunftswerkstatt zum Thema Nachhaltigkeit an der Schule wie auch in einer weiteren ZW mit Schüler:innen eines Salzburger Nachhilfeinstituts zwei Punkte als wesentlich herausgestellt: *Erstens* das Vertrauen der Schüler:innen in die Moderation, und *zweitens* das

Vertrauen und die Hierarchie zwischen Schüler:innen und den gegebenenfalls an der Werkstatt teilnehmenden Pädagog:innen. Eine Werkstatt ohne eine Vertrauensperson durchzuführen ist nicht ratsam, da besonders wenn in der Kritik- und Utopiephase über Sorgen und Wünsche gesprochen wird, eine größere Bereitschaft zur diesbezüglichen Kommunikation vorherrscht, wenn eine Vertrauensperson mit im Raum ist. Besonders herausfordernd für jede Werkstatt sind bestehende hierarchische Verhältnisse, wenn es um die Sammlung von Problemen geht. Fehlt hier das Vertrauen, diese frei äußern zu dürfen, ohne Konsequenzen zu erwarten, wird die Kritik oberflächlich bleiben und wenig zur Motivation der Teilnehmenden beitragen. Es ist folglich unbedingt notwendig, einen Raum zu schaffen, in dem die Gruppe ihre Kritik frei äußern kann (Hinz, 1995). So zeigte sich anfängliche Zurückhaltung in der Kritik am Raum Schule durch Scherze und fehlende Ernsthaftigkeit, was erst durch die Bestärkung seitens der anwesenden Pädagogin aufgehoben werden und ein vertiefender Austausch initiiert werden konnte.

3.3.3 Herausforderung: Strukturelle Grenzen

Der folgende Abschnitt widmet sich etwas allgemeiner dem Problem der Grenzen der Umsetzbarkeit und den negativen Erfahrungen von Teilnehmenden, insbesondere mit Blick auf auszubildende Pädagog:innen sowie bereits aktiv tätige Lehrkräfte. Wie Stracke-Baumann (2009) ausführt, zählt es zu den Aufgaben der Moderation, eine ungefähre Einschätzung der Grenzen möglicher Projektideen in Bezug auf finanzielle Mittel wie auch strukturelle Hürden vorzunehmen. Damit sind gezielt keine Zielvereinbarungen zwischen Moderation und Auftraggeber:innen gemeint, vielmehr braucht es eine realistische Einschätzung des Möglichen. In diesem Bereich hat sich im Zuge einer Zukunftswerkstatt mit bereits tätigen Pädagog:innen zum Thema „Klimabildung in der Schule etablieren“ gezeigt, wie schwerwiegend langfristige negative Erfahrungen mit bürokratischen Hindernissen wiegen und auch, wie sehr diese den Prozess einer Werkstatt beeinträchtigen können. Andererseits können von Auszubildenden auch Projekte entwickelt werden, welche in der Praxis kaum umsetzbar sind, was die längerfristigen, positiven Effekte einer Zukunftswerkstatt zunichtemachen kann. Daraus soll jedoch nicht schlussgefolgert

werden, dass die Methode im Raum Schule und Ausbildung keine nachhaltige Anwendung finden kann, vielmehr muss sich die Moderation mit den Grenzen vertraut machen, um den Teilnehmenden dabei zu helfen, gute Wege und Lösungen zu finden. Erscheint eine Idee zu groß und unrealisierbar, kann die konkrete Projektidee einen Umweg darstellen. Statt direkt die Vision umzusetzen, könnte die Moderation anregen, die Grundlagen für die Utopie zu schaffen. Das kann im Raum Schule etwa in Form von Informationsveranstaltungen als Auftakt geschehen. Im Sinne Robert Jungks geht es allem voran darum, die Menschen zu aktivieren und sie dabei zu unterstützen, ihre Vorstellungen einer guten Zukunft zu finden (Jungk, 1989).

4 Fazit

Ausgehend von einem Verständnis des Transformativen Lernens nach Mezirow lässt sich bestätigen, dass eine Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk das Potenzial hat, dieses zu fördern. Nach Singer-Brodowski (2023, S. 20624) unter Bezugnahme auf die theoretische Basis von Mezirow kann konstatiert werden, dass Transformatives Lernen einen prozesshaften Charakter aufweist, in Gruppen stattfindet, innerhalb derer eine freie Kommunikationsbasis zwischen den Teilnehmenden besteht und gemeinsam nach dem besten Argument gesucht wird, was unter demokratischen Bedingungen stattfindet. Faktoren, welche so auch methodisch in einer Zukunftswerkstatt umgesetzt werden. Darüber hinaus konnte mit Blick auf Weinbrenner & Häcker (1995) bestätigt werden, dass Zukunftswerkstätten globales, nachhaltiges Denken und Perspektivenwechsel fördern. Es bleiben dennoch einige Punkte zur weiteren Bearbeitung offen: Zwar bewirkt die Teilnahme an einer Werkstatt eine Selbstermächtigung, was insbesondere auch mit der abschließenden Projektentwicklung zusammenhängt (Appel, 2023, S. 384), allerdings ist die nachhaltige Wirkung dieser Erfahrung unklar, insbesondere dann, wenn die erarbeitete Projektidee keine direkte Umsetzung findet. Hochschulen könnten hier eine Schlüsselrolle einnehmen und Studierende darin bestärken, sich mit der Methode auseinanderzusetzen und konkrete Forschungen zur Rolle von Zukunftswerkstätten in der Förderung transformativer Lernprozesse durchzuführen. Entlang der oben angeführten Herausforderungen

könnten auch weitere Fragestellungen für vertiefende Forschung gefunden werden. Darüber hinaus könnte die partizipative Haltung der Methode auch im Unterricht der Lehrenden eingesetzt werden und die Praxis bereichern. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Methode der Zukunftswerkstatt einen Beitrag zum Transformativen Lernen darstellt, was auch den Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung entspricht. Dabei eröffnen sich zudem vielfältige Möglichkeiten für weiterführende wissenschaftliche Aufarbeitungen.

Literaturverzeichnis

- Appel, A. (2023). Zukunftswerkstatt. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 381–385). Springer Spektrum.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7>
- Blum, J., Fritz, M., Taigel, J., Singer-Brodowski, M., Schmitt, M., & Wanner, M. (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement: Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteurinnen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Umweltbundesamt.
<https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/transformatives-lernen-durch-engagement>
- Burow, O.-A. (1995). Robert Jungk: „In jedem Menschen steckt viel mehr, als er weiß“. Ein Interview. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 95–106). Bergmann + Helbig.
- Burow, O.-A., & Hinz, H. (1995). „Danach hat mir Schule wieder Spaß gemacht, und das hält bis heute an“: Exemplarische Darstellung des Ablaufs und der Wirkung einer einwöchigen Zukunftswerkstatt in der Lehrerfortbildung. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 145–164). Bergmann + Helbig.
- Hinz, H. (1995). „Einmal mit dem Bett in die Schule fahren“: In der Zukunftswerkstatt mit Schülern über die Schule reflektieren. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 107–112). Bergmann + Helbig.

- Holzinger, H., & Spielmann, W. (2016). *Die Zukunft demokratisieren: Einführung in die Methode Zukunftswerkstatt*. <https://jungk-bibliothek.org/wp-content/uploads/2016/08/zw-einf3bchrung-hh-wsp.pdf>
- Jungk, R. (1983). *Menschenleben: Der Aufstand gegen das Unerträgliche*. C. Bertelsmann.
- Jungk, R. (1993). *Trotzdem: Mein Leben für die Zukunft*. Carl Hanser.
- Jungk, R., & Müllert, N. (1989). *Zukunftswerkstätten: Mit Phantasie gegen Routine und Resignation* (2. Aufl.). Heyne.
- Kuhnt, B., & Müllert, N. (2006). *Moderationsfibel: Zukunftswerkstätten verstehen – anleiten – einsetzen: Das Praxisbuch zur sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt*. (3. Aufl.). AG SPAK Bücher.
- Meyer, L. (2019). *Zukunft gestalten in demokratisch-solidarischer Verständigung: Von den Anfängen der Zukunftswerkstatt bis zur „Konstruktivistischen Werkstatt“* [Dissertation, Universität zu Köln]. KUPS Repositorium. <https://kups.ub.uni-koeln.de/9476/>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- O’Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. St. Martin’s Press.
- Schoof, D. (1995). Eine Methode der Lehrerfortbildung. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 121–144). Bergmann + Helbig.
- 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>
- Singer-Brodowski, M. (2023). The potential of transformative learning for sustainability transitions: moving beyond formal learning environments. *Environment, Development and Sustainability* 27, 20621–20639. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x>

Stracke-Baumann, C. (2009). *Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten*. Verlag Stiftung Mitarbeit.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Technologies in Education. (2025). *Bildung 2030*. <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/>

Weinbrenner, P., & Häcker, W. (1995). Theorie und Praxis von Zukunftswerkstätten: Ein neuer Methodenansatz zur Verknüpfung von ökonomischem, ökologischem und politischem Lernen. In O.-A. Burow & M. Neumann-Schönwetter (Hrsg.), *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht* (S. 23–54). Bergmann + Helbig.

Karen-Alexandra Rätz¹, Ulrike Homann² & Eva Weyer³

Transformatives Lernen institutionell verankern. *fuTure skills* als Impuls für ein neues Bildungsverständnis

Zusammenfassung

Ausgehend vom Pilotmodul *fuTure skills* wurde am Fachbereich Biologie der Technische Universität Darmstadt ein Prozess angestoßen, der transformatives Lernen strukturell im Studium verankern soll. Der Beitrag zeigt, wie ein partizipativ entwickeltes Reflexionsformat zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zur curricularen Integration führte und Impulse für eine neue Lehrkultur setzte. Im Zentrum steht nicht das Modul selbst, sondern der daraus entstandene institutionelle Wandel hin zu einer Bildungspraxis, die persönliche Entwicklung, Verantwortung und Haltung als integralen Bestandteil akademischer Bildung versteht.

Transformatives Lernen; Curriculare Integration; Kompetenzentwicklung; Hochschuldidaktische Kulturentwicklung

¹ Corresponding Author; TU Darmstadt; raetz@bio.tu-darmstadt.de;
ORCID 0009-0001-2621-2066

² TU Darmstadt, ulrike.homann@tu-darmstadt.de

³ TU Darmstadt; eva.weyer@tu-darmstadt.de

Institutionalizing transformative learning *fuTUre skills* as an impetus for a new understanding of education

Abstract

The department of Biology of Technische Universität Darmstadt initiated a process that structurally anchors transformative learning in the curriculum, starting with the pilot course *fuTUre skills*. This article shows how the collaboratively designed reflection format for personality and competence development led to curricular integration and provided impetus for a new teaching culture. The focus is not on the course itself, but on the resulting institutional change toward an educational practice that understands personal development, values and responsibility as integral components of academic education and enables structural change.

transformative learning; curricular integration; competence development;
development of university teaching culture

1 Einleitung

Weltweit stehen Gesellschaften vor tiefgreifenden Transformationsprozessen und Herausforderungen: von Klimakrise über soziale Ungleichheit bis zu digitaler Ethik. Bildungseinrichtungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu: Sie sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern Menschen befähigen, mit Unsicherheit umzugehen, Verantwortung zu übernehmen und gestaltend zu handeln (Allianz für Future skills, 2024; Graupe, 2024; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2025; Wissenschaftsrat, 2022). Vor diesem Hintergrund gewinnt das Konzept des transformativen Lernens (Mezirow, 1991, 2000) an Bedeutung als Ansatz, der kognitive Kompetenzen stärkt und Haltungen, Werte sowie Denkweisen hinterfragt, um nachhaltiges Handeln zu fördern (Allianz für Future Skills, 2024; Amico et al., 2025; Dindas, 2024; Graupe, 2024; Schlieszus & Siegmund, 2024; Wissenschaftsrat, 2022).

Hochschulen tragen hier besondere Verantwortung. Als Orte wissenschaftlicher wie persönlicher Entwicklung sollten sie Räume schaffen, in denen Reflexionsfähigkeit, Urteilskraft und Selbstwirksamkeit gefördert werden (Wissenschaftsrat, 2022). Doch die institutionelle Umsetzung stellt sie vor strukturelle und didaktische Herausforderungen: Wie kann transformatives Lernen im Hochschulalltag dauerhaft verankert werden?

Der Beitrag zeigt exemplarisch, wie ein solcher Veränderungsprozess an einer Hochschule gestaltet werden kann. Das Modul *fuTUre skills* an der Technischen Universität Darmstadt (TUDa), ursprünglich als freiwilliges Angebot im Studium Generale konzipiert, rückt biografisches Lernen, Selbstreflexion und überfachliche Kompetenzen in den Mittelpunkt (TU Darmstadt, 2025). Damit wurde ein wichtiger Impuls gesetzt, der im Fachbereich Biologie weitreichende Veränderungen angestoßen hat. Aufgrund der hohen Nachfrage und positiven Resonanz wurden die Grundidee sowie Teile des Moduls in den Studiengang Biologie curricular integriert und verpflichtend verankert. Die Initiative trug maßgeblich dazu bei, die Bedeutung überfachlicher

Kompetenzen auch in den Fachmodulen aufzuwerten und eine institutionelle Kulturveränderung anzustoßen.

Am Beispiel dieses Prozesses zeigt der vorliegende Beitrag, wie transformatives Lernen didaktisch initiiert und strukturell verankert werden kann und wie Hochschulen sich als gestaltende Bildungsräume positionieren können.

2 Transformatives Lernen als Voraussetzung zukunftsfähiger Hochschulbildung

Hochschulen stehen zunehmend in der Verantwortung, über die reine Vermittlung von Fachwissen hinauszugehen und Studierende auf eine dynamische Arbeitswelt vorzubereiten und sie zu befähigen, kreative Lösungen und Methoden für Probleme zu entwickeln, die zum Zeitpunkt ihres Studiums noch nicht absehbar sind. Anpassungsfähigkeit, ethische Urteilkraft und gesellschaftliche Verantwortung gewinnen ebenso an Bedeutung wie das Bedürfnis nach Orientierung, Selbstvergewisserung und aktiver Mitgestaltung. Hochschulen sollten sich als Ort verstehen, an dem nicht nur Wissen, sondern auch Fragen nach Identität, Verantwortung und Teilhabe für nachhaltige Bildungsentwicklung berücksichtigt werden (Allianz für Future skills, 2024; Graupe, 2024; Koch et al., 2024; OECD, 2018; Ufert, 2015; Wissenschaftsrat, 2022).

Der Weg zu diesem Anspruch ist jedoch mit zahlreichen Hürden verbunden.

Der Studienbeginn markiert für viele Studierende einen abrupten Systemwechsel, der hohe Anforderungen an Selbstorganisation, Motivation und Rollenklärung stellt, oft ohne ausreichende Unterstützung. Die Studieneingangsphase ist häufig von Unsicherheit, Überforderung und Orientierungsverlust geprägt (Brahm et al., 2014). Klassische Einführungsformate greifen diese Herausforderungen selten auf und fokussieren primär auf organisatorische und fachliche Inhalte (Bosse et al., 2019; Bosse & Trautwein, 2014; Brahm et al., 2014; Brutzer et al., 2021; Wendt et al., 2016).

Hinzu kommt, dass sich die Zusammensetzung der Studierendenschaft in den vergangenen Jahren deutlich diversifiziert hat. Hochschulen werden heterogener, hinsichtlich kultureller, sozialer und finanzieller Voraussetzungen ebenso wie in Bildungsbiografien. Diese Vielfalt erfordert differenzierte Lehrangebote und Begleitstrukturen, die jedoch vielerorts noch unzureichend entwickelt sind. Viele Formate orientieren sich weiterhin an normativen Idealbiografien und lassen wenig Raum für heterogene, individuelle Lernwege, persönliche Entwicklung oder transformatives Lernen (Bornkessel et al., 2019; Röwert et al., 2017; Wissenschaftsrat, 2022).

Ein weiterer struktureller Spannungsbereich liegt im Verhältnis von Fachlichkeit und Persönlichkeitsbildung. Die Bologna-Reform hat zu einer starken Modularisierung und Standardisierung des Studiums geführt (European Ministers of Education, 1999). Diese Entwicklung fördert zwar Transparenz und Vergleichbarkeit, hat aber auch zu einer Verengung von Lernkulturen beigetragen (Wals et al., 2024). Überfachliche Kompetenzen, Reflexionsfähigkeit und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein werden in hochschulpolitischen Diskursen zwar betont (Schaper et al., 2012; Wissenschaftsrat, 2022), in der Studienrealität jedoch oft als „nicht prüfungsrelevant“ marginalisiert. Bildung reduziert sich in der Folge häufig auf Leistung und Output, während Prozesse der Selbstorientierung, Sinnbildung und der Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung strukturell unterrepräsentiert bleiben (Brutzer et al., 2021; Ehlers, 2020; Holti, 2024; Schaper et al., 2012).

Schließlich wird auch das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden neu verhandelt. Die traditionelle Vorstellung der Hochschule als einseitiger Ort der Wissensvermittlung wird zunehmend infrage gestellt, sowohl aus didaktischer als auch aus gesellschaftlicher Perspektive (Gandt et al., 2024). Studierende fordern mehr Partizipation, Mitgestaltung und eine Lehre, die auf Beziehung, Resonanz und Vertrauen basiert. Gleichzeitig zeigen aktuelle Studien zur psychischen Gesundheit von Studierenden (Gandt et al., 2024; Steinkühler et al., 2023), dass sich viele von der Institution emotional wie strukturell allein gelassen fühlen. Der Bedarf an persönlicher Ansprache, Feedback und kontinuierlicher Begleitung wächst, während vielerorts nach wie vor stark auf standardisierte und hochfrequentierte Lehrformate gesetzt wird (Gandt et al., 2024; Weyer, 2017).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein deutliches Praxisdesiderat: Hochschulen sollten Bildungsräume schaffen, die über die reine Wissensvermittlung hinausgehen. Es braucht strukturell verankerte Angebote, die persönliche Entwicklung, biografische Reflexion und soziale Resonanz im Sinne des transformativen Lernens ermöglichen. Studierende benötigen Formate, die sie in ihrer Komplexitätsbewältigung unterstützen, in ihrer Selbstverantwortung stärken und ihnen helfen, sich als aktive Subjekte ihres Bildungsprozesses zu erleben. Dies kann nur gelingen, wenn Hochschulen bereit sind, tradierte Lehrformate weiterzudenken und neue Räume für partizipatives, reflexives und ganzheitlich angelegtes Lernen zu eröffnen.

Aus diesem Grund wurde das Modul *fuTure skills* am Fachbereich Biologie der TUDa entwickelt. Die Modulentwicklung war ein erster Schritt zur Verankerung transformativen Lernens, indem es zur kritischen Reflexion über persönliche Lernstrategien, Haltungen und Werte anregt, Perspektivwechsel durch interdisziplinäre Peer-Diskussionen fördert und Handlungsspielräume durch selbstentwickelte Kompetenzportfolios eröffnet.

3 Das Projekt-Modul *fuTure skills*

3.1 Kontext und Zielsetzung des Moduls

Das Modul *fuTure skills* wurde erstmals im Sommersemester 2023 als Pilotprojekt am Fachbereich Biologie angeboten. Bereits im Folgejahr konnte das Modul im Rahmen des Studium Generale für Studierende aller Fachbereiche geöffnet werden.

Ziel des Moduls ist es, Studierende zu unterstützen, zentrale überfachliche Kompetenzen bewusst wahrzunehmen, weiterzuentwickeln und im Kontext ihrer Studien- und Lebensrealität zu verorten. Dabei stehen insbesondere Selbstreflexion, Selbststeuerung, Kommunikationsfähigkeit, Lernstrategien, Zeitmanagement sowie Aspekte von Diversität und gesellschaftlicher Verantwortung im Fokus. Themen wie Design Thinking und Innovationskompetenzen werden thematisiert und diskutiert, um diese im Studienverlauf besser mit Fachbezug reflektieren zu können. Diese

Kompetenzen gelten in bildungspolitischen Diskursen als *fuTure skills*, also als zukunftsrelevante Fähigkeiten, die weit über klassische Fachqualifikationen hinausgehen und ein selbstbestimmtes, verantwortungsvolles Handeln in einer komplexen Welt ermöglichen sollen (Allianz für Future skills, 2024; Ehlers, 2020; Senges et al., 2025).

Das Modul verfolgt einen bildungsorientierten Ansatz und fördert die ganzheitliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen, Denken und Handeln. Die Studierenden werden ermutigt, ihre Erfahrungen, Werthaltungen und Routinen zu reflektieren und alternative Perspektiven zu erproben. In einem individuellen Entwicklungsportfolio werden Reflexionen systematisch dokumentiert, vertieft und im Sinne eines persönlichen Wissensmanagements für die weitere Studienbiografie nutzbar gemacht (Reinmann & Hartung, 2013). Damit leistet das Modul einen Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung, stärkt die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden und schafft zugleich eine Grundlage für studienbegleitendes Lernmonitoring.

3.2 Didaktisches Design und Resonanz

fuTure skills basiert auf einem mehrdimensionalen didaktischen Konzept, das individuelle Reflexion, kollegialen Austausch und kontinuierliche Begleitung sowie studentische Partizipation miteinander verknüpft. Durch die intentionale Gestaltung des Lehr-Lern-Raumes, Raum für Persönliches und vielfältige aktivierende Methoden schafft das Lehrteam ein lernförderliches Setting, das transformatorische Erfahrungen ermöglicht und strukturell absichert. Bereits seit der ersten Idee zu diesem Modul wird das Prinzip *students as partners* (Healy et al., 2014; Matthews, 2016) gelebt: Die Idee entstand mit Studierenden, wurde gemeinsam konzipiert und wird auch als gemeinsames Lehrteam (modulverantwortliche Lehrende und studentische Mitarbeitende) umgesetzt.

Das Modul kombiniert einen interaktiven Workshop, eine digitale Begleitung über einen strukturierten Moodle-Kurs und regelmäßige Peer-Treffen zu einem ganzheitlichen Lernformat. Zu Beginn schafft der Workshop Raum für Begegnung, Wertearbeit und erste Reflexionserfahrungen. Der begleitende Moodle-Kurs bietet über

das Semester hinweg Impulse, Materialien und Aufgaben zur individuellen Auseinandersetzung mit Themen wie Lernstrategien, Diversität, Zeitmanagement und Future Skills. In kleinen Peer-Gruppen reflektieren die Studierenden regelmäßig ihre Erfahrungen, erhalten Feedback und erleben Resonanz. Im Zusammenspiel ermöglichen diese Formate eine Lernumgebung, die Selbstwirksamkeit stärkt, Perspektiven erweitert und persönliche Entwicklung als integralen Bestandteil akademischer Bildung versteht. Als Studienleistung erstellen die Teilnehmenden ein persönliches Entwicklungsportfolio, das die individuelle Auseinandersetzung mit den behandelten Themen dokumentiert, den Transfer auf zukünftige Lernkontexte unterstützt und als Instrument des persönlichen Wissensmanagements im Sinne lebenslangen Lernens weitergeführt werden kann.

Die Studierenden des Lehrteams sind als *students as partners* an der Vorbereitung und Umsetzung aller Lernformate beteiligt. Sie übernehmen als Co-Trainer:innen Teile des Workshops, begleiten Peer-Gruppen, moderieren Reflexionsrunden und geben Feedback zu Entwicklungsportfolios. Dabei bringen sie eigene Erfahrungen ein und schaffen niedrigschwellige Zugänge für neue Teilnehmende. Die modulverantwortlichen Lehrenden schulen und begleiten die Co-Trainer:innen, tragen die inhaltliche Verantwortung und verstehen sich zugleich als lernende Instanz im Dialog mit den Studierenden. Viele Studierende bringen nicht nur ein starkes Interesse an Reflexionsräumen mit, sondern geben auch wertvolle Impulse zur Weiterentwicklung des Moduls. Die Beteiligung wirkt so auf mehreren Ebenen: (1) Für Co-Trainer:innen entstehen Entwicklungsmöglichkeiten in Reflexion, Kommunikation und Leitung, (2) Teilnehmende profitieren von neuen Austauschformaten jenseits klassischer Lehre, (3) das Projektteam erhält wertvolles Feedback aus Sicht der Zielgruppe.

Das Modell macht somit einen zentralen Aspekt transformativen Lernens erfahrbar: Lernen ist nicht nur individuell, sondern geprägt von Beziehung, Austausch und geteilter Verantwortung. Die partizipative Gestaltung des Moduls trägt so zu einer veränderten Haltung gegenüber Lehre bei: weg vom einseitigen Wissenstransfer, hin zu einer kollaborativen Lernkultur, in der Studierende als aktive Akteur:innen ernst genommen werden.

Bereits im ersten Durchgang überstieg die Zahl der Anmeldungen die verfügbaren Plätze deutlich. In der Folge wurden zusätzliche Termine und Durchgänge eingerichtet. Die anhaltende Nachfrage zeigt, dass unter Studierenden ein klarer Bedarf nach strukturierten Reflexionsräumen besteht.

4 Vom Projektmodul zur curricularen Verankerung

4.1 Partizipativer Entwicklungsprozess

Die hohe Resonanz auf das Modul, die Rückmeldungen der Studierenden, aktuelle Studierendenbefragungen und die bereits skizzierten Herausforderungen (vgl. Kapitel 2) zeigen: Es braucht neue Lernformate, die Studierende gezielt unterstützen. Im Sinne des transformativen Lernens geht es dabei nicht nur um Orientierung im akademischen Umfeld, sondern auch um die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und Zukunftskompetenzen, als Grundlage für einen souveränen Umgang mit den Unsicherheiten einer dynamischen Welt. Zentrale Themen wie Motivation, Werte, Lernstrategien oder Studienziele finden bisher im Curriculum explizit nur wenig Raum und werden häufig eher implizit thematisiert. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen im Rahmen des Moduls *fuTure skills* führte bei vielen zu mehr Klarheit, Selbstwirksamkeit und Studienzufriedenheit. Gleichzeitig wurde von Studierenden kritisch angemerkt, dass ein freiwilliges Format nicht alle erreicht, besonders jene mit hohem Orientierungsbedarf blieben häufig außen vor. Dies, zusammen mit den Rückmeldungen der Studierenden des Moduls und der Auswertung der Studierendenbefragung, legte den Grundstein für die curriculare Integration, um Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzreflexion sichtbarer und bewusster zu machen.

Kurz nach Abschluss des ersten Moduldurchlaufs eröffnete die anstehende Studiengangsüberarbeitung am Fachbereich Biologie die Chance, bestehende Konzepte neu zu denken und den Fokus stärker auf Kompetenzorientierung und -entwicklung zu legen. Dieser Prozess wurde bewusst als co-kreativer und partizipativer Ansatz unter

Einbindung aller Statusgruppen gestaltet. Die Studiengangsentwicklung wurde als gemeinsames Projekt verstanden, das Lehrende, Studierende und Mitarbeitende in verschiedenen Projektteams zusammenführte. Durch ein agiles Vorgehen mit iterativen Abstimmungsprozessen und Elementen des Changemanagements konnte das Gesamtteam flexibel auf Rückmeldungen reagieren und den Entwicklungsprozess schrittweise konsolidieren. Das Prinzip des *backward design* (Wiggins & McTighe, 2005) diente dabei als Orientierungsrahmen, um Kompetenzorientierung, Kohärenz und Anschlussfähigkeit der Module in den Mittelpunkt zu stellen. Der bewusst offene und partizipative Prozess förderte eine transparente Kommunikation im gesamten Fachbereich und ermöglichte es, auch unterschiedliche Perspektiven und Bedenken offen anzusprechen und konstruktiv einzubeziehen.

4.2 Curriculare Integration

Aus Sicht der Lehrenden wurde die Integration überfachlicher Kompetenzen über das gesamte Studium hinweg grundsätzlich als zeitgemäß und wesentlich erachtet, eine strukturelle Basis dafür fehlte bislang jedoch. Gleichzeitig bestand die Sorge, dass eine stärkere Gewichtung überfachlicher Aspekte zu Lasten fachlicher Inhalte gehen könnte. Im Rahmen der curricularen Überarbeitung konnte dieser Sorge gezielt begegnet werden: Durch die systematische und inhaltliche Analyse aller Module und Studiengänge wurden zum einen nicht notwendige Redundanzen identifiziert. Zum anderen zeigte sich, dass einige Themen – wie beispielsweise wissenschaftliches Arbeiten – in mehreren Modulen in unterschiedlicher Ausrichtung behandelt wurden, was bei vielen Studierenden zu Irritationen führte. Die Reduzierung thematischer Überschneidungen durch starke inhaltliche Abstimmung von Lehrveranstaltungen, sowie die Bündelung und Standardisierung von Inhalten schufen Freiräume, die die Integration überfachlicher Module ermöglichten und das Curriculum zugleich kohärenter machten, ohne fachliche Inhalte zu reduzieren. Der transparente und fachlich nachvollziehbare Prozess trug wesentlich zur Akzeptanz der Veränderungen bei und verdeutlichte zugleich den Mehrwert für die Studierenden.

Darüber hinaus soll zukünftig ein durchgängiges fachbereichseigenes Kompetenzmodell Studierende vom Bachelor bis zum Master begleiten und sie darin unterstützen, ihre persönliche, akademische und gesellschaftliche Rolle reflektiert und verantwortlich zu gestalten. Dafür gilt es im aktuellen Prozess, fachlich relevante Zukunftskompetenzen zu definieren und gezielt in die Module zu integrieren. Entscheidend ist hier die sinnvolle Verknüpfung mit fachlichen Inhalten. Erst dadurch werden sie für Studierende konkret erfahrbar, fachlich anschlussfähig und langfristig wirksam (Ehlers, 2020).

Die Grundlage für die Umsetzung bildet ein neues, zweisemestriges Eingangsmodul im Bachelorstudiengang Biologie mit dem Titel *Erfolgreich studieren: Wissenschaftliches Arbeiten und Future Skills*, das mit dem Start der überarbeiteten Studiengänge im Wintersemester 2026/27 eingeführt wird. Darin sind zentrale Elemente von *fuTure skills* verankert und mit fachlichen Aspekten verknüpft, um überfachliche und fachliche Lernziele von Beginn an didaktisch zu verzahnen. Das Modul ist dabei kein Add-on, sondern integraler Bestandteil eines neuen Verständnisses von Studienstart, das Studierende frühzeitig an wissenschaftliches Arbeiten, Selbstreflexion und Zukunftskompetenzen heranführt. Es bildet zugleich den Ausgangspunkt, um diese Kompetenzen im weiteren Studienverlauf in den Fachmodulen zu vertiefen, kontextbezogen ausdifferenzieren und so die Grundlage für eine durchgängige Kompetenzentwicklung zu schaffen.

Im ersten Semester liegt der Fokus auf der Einführung in naturwissenschaftliches Arbeiten. In projektbasierten, co-kreativen Formaten erwerben die Studierenden grundlegende Kompetenzen wie wissenschaftliches Schreiben, Dokumentieren, Visualisieren und den Umgang mit digitalen Tools. Die Arbeit in Kleingruppen wird durch kontinuierliches Feedback und begleitende Reflexionsformate ergänzt. Eng angebunden ist das studentische Mentoringprogramm *BioPrime* (Technische Universität Darmstadt, 2025), das durch soziale Orientierung den Studieneinstieg unterstützt. Darüber hinaus wird hier in Verbindung mit den Fachinhalten die Selbstwahrnehmung und Lernsteuerung gezielt gefördert, beispielsweise durch Schreibreflexionen, strukturierte Feedbackrunden oder thematische Impulse im Mentoring.

Im zweiten Semester steht die persönliche Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt. Angelehnt an *fuTUre skills* arbeiten die Studierenden mit biografischen Methoden, reflektieren individuelle Lernstrategien, Zeit- und Selbstmanagement sowie ihre Haltung zu Diversität, Entscheidungsverhalten, digitaler Kompetenz und gesellschaftlicher Verantwortung. Die Ergebnisse halten sie im bewährten Entwicklungsportfolio fest, begleitet von Peer-Treffen und Lernimpulsen im Moodle-Kurs.

Auch in allen Masterstudiengängen der Biologie wird ein verpflichtendes Eingangsmodul mit dem Titel *Getting Started: Intercultural Skills and Project Management* verankert. Es zielt darauf ab, Team- und Kollaborationskompetenzen zu stärken, interkulturelle Sensibilität zu fördern und die fachliche Identifikation zu unterstützen. Darüber hinaus vermittelt das Modul grundlegende überfachliche Kompetenzen wie Projektmanagement, Präsentationsfähigkeit, AI Literacy und Selbstreflexion. Im Masterstudiengang Synthetic Biology ist es seit dem Wintersemester 2023/24 bereits fest im Curriculum verankert.

Darüber hinaus werden im Studienverlauf sowohl im Bachelor als auch in den Masterstudiengängen weitere dedizierte Module verankert, die gezielt Kompetenzen wie wissenschaftliches Schreiben, Präsentieren und Publizieren und AI-Literacy fokussieren.

Ziele der Weiterentwicklung und Neukonzeption der Studiengänge waren somit neben einer gezielteren Gestaltung der Studieneingangsphase, fachliche Inhalte und überfachliche Kompetenzen stärker zu verzahnen, Kompetenzorientierung über das gesamte Studium mitzudenken und als Fachbereich im Sinne einer Community of Practice (Lave & Wenger, 2012; Ruge & Merkt, 2024) und unter Berücksichtigung des Prinzips Students as Partners Bildung neu zu gestalten.

4.3 Fachinhalte und transformatives Lehren und Lernen institutionell verankern

Die Verbindung von Fach- und Zukunftskompetenzen erfordert, dass Lehrende über die reine Vermittlung von Fachinhalten hinausgehen und sich auf neue didaktische Zugänge wie biografische Methoden, offene Reflexionsformate oder Portfolioarbeit einlassen. Zugleich sollen fachlich relevante Zukunftskompetenzen, wie beispielsweise Problemlösefähigkeit, kritisches Denken, kollaboratives Arbeiten oder Design Thinking, im fachlichen Kontext sichtbar gemacht und gezielt gefördert werden. In partizipativ gestalteten Entwicklungsprozessen werden dazu in gemeinsamen Workshops und Co-Design-Formaten passende methodische Ansätze erarbeitet und in die Fachmodule integriert, um einen durchgängigen Kompetenzentwicklungsprozess vom Studienstart über begleitende Reflexions- und Transferphasen bis hin zur Abschlussphase zu ermöglichen. Dies setzt ein gemeinsames Kompetenzverständnis voraus. Fachdidaktische und hochschuldidaktische Expertise wird dafür mit Perspektiven der Studierenden systematisch verknüpft. Ein unterstützendes Framework bündelt das zugrundeliegende Kompetenzmodell mit Materialien und Leitfäden, die Lehrende bei der Integration von Reflexionsprozessen in fachliche Kontexte begleiten. Dazu zählen Aufgabenformate, die disziplinspezifisches Arbeiten mit Zukunftskompetenzen verbinden, ebenso wie Anlässe für biografische Reflexion im Rahmen konkreter Studienleistungen.

Im Unterschied zu klassischen Schlüsselkompetenztrainings, Service Learning (Reinders, 2016) oder BNE-Ansätzen (UNESCO, 2014) verfolgt das Modell einen kontinuierlichen, curricular eingebetteten Entwicklungsweg, der fachdidaktische, hochschuldidaktische und studentische Perspektiven verbindet. Transformatives Lernen dient dabei nicht als Methode, sondern als strukturierender Rahmen für akademische Bildung über alle Studienphasen hinweg.

Der Prozess an der TU Darmstadt zeigt, dass Lehre besonders wirksam wird, wenn sie im Dialog entsteht: zwischen Fachlogiken und Bildungszielen, zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Theorie und Praxis. Die gemeinsame Arbeit an diesem

Konzept fördert eine langfristige Verankerung kooperativer und reflexiver Lehrformate über den gesamten Studienverlauf.

5 Transformation ermöglichen, Bildung neu denken

Mit dem Start der überarbeiteten Studiengänge wird dieses Verständnis nun strukturell verankert. Kompetenzorientierung und transformatives Lernen werden systematisch zusammengeführt: nicht als kurzfristige Anpassung, sondern als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Bildungsarchitektur, die Reflexion, Selbstverantwortung und persönliche Entwicklung als integrale Bestandteile akademischer Bildung versteht.

Aus studentischer Perspektive wird deutlich, wie wichtig es ist, den Studienverlauf von Beginn an als gestaltbaren Entwicklungsprozess zu begreifen. Gerade in der Studieneingangsphase stehen viele vor Herausforderungen wie Überforderung, Unsicherheit, Identitätsfragen oder Studienzweifeln. Ein Studium, das solche Themen nicht ausklammert, sondern Räume für Orientierung, Selbstreflexion und persönliche Entwicklung schafft, kann hier entscheidende Impulse setzen: nicht defizitorientiert, sondern ressourcenstärkend.

Auch auf institutioneller Ebene zeigt sich, wie bedeutend es ist, Reflexionsfähigkeit, Diversitätsbewusstsein und soziale Verantwortung nicht als Zusatzqualifikationen, sondern als integrale Bestandteile akademischer Bildung zu verstehen. Wenn überfachliche Kompetenzen im Curriculum nicht nur mitgedacht, sondern didaktisch fundiert und gemeinsam mit Studierenden entwickelt werden, entsteht ein Studienverlauf, der Fachlichkeit mit Persönlichkeitsbildung verbindet und damit den Anforderungen einer sich transformierenden Gesellschaft gerecht wird.

5.1 Gelingensbedingungen und Herausforderungen

Damit transformatives Lernen seine Wirkung entfalten kann, sind ausreichend Zeit und eine klare Struktur zentrale Bedingungen, denn persönliche Entwicklung braucht kontinuierliche, begleitete Lernräume (Holti, 2024). Ebenso entscheidend ist eine entsprechende Haltung bei Lehrenden und Studierenden: Offenheit für Unsicherheit, Perspektivenvielfalt und Selbstreflexion bildet die Grundlage für gelingende Lernprozesse (Ehlers, 2020; Senges et al., 2025; Wissenschaftsrat, 2022). Auch die Kooperation aller Beteiligten auf Augenhöhe stärkt sowohl das Verantwortungsgefühl als auch die Wirksamkeit des Formats (Gandt et al., 2024). Nicht zuletzt braucht es institutionelle Rückendeckung in Form verlässlicher Ressourcen, curriculärer Anbindung, Entwicklung einer offenen Fehlerkultur und hochschuldidaktischer Unterstützung (Wissenschaftsrat, 2022).

Darüber hinaus erfordern persönliche Begleitung, Reflexionsarbeit, Peer-Formate und die Begleitung von didaktischen Formaten nach dem Students as Partners-Prinzip einen hohen Ressourceneinsatz in Bezug auf Zeit, Personal und Koordination (Gandt et al., 2024; Wissenschaftsrat, 2022). Mit wachsender Zahl an Teilnehmenden stellt sich darüber hinaus auch die Frage nach der Skalierbarkeit und damit nach einer Anpassung der räumlichen und begleitenden Ressourcen, ohne dass die Qualität leidet. Eine weitere Herausforderung liegt in der fachkulturellen Anschlussfähigkeit: Die Übertragung des Konzepts auf andere Disziplinen erfordert Übersetzungsarbeit und die Bereitschaft, sich auf neue didaktische Formate einzulassen (Krönig, 2023; Steger, 2024; Wissenschaftsrat, 2022). Auch geeignete Prüfungsformate stellen eine offene Frage dar, da sich persönliche Entwicklung schwer standardisieren lässt. Das Portfolio (Miller & Volk, 2013) bietet hier einen ersten, wenn auch noch ausbaufähigen Ansatz. Schließlich bleibt die Verstetigung ein zentrales Thema: ohne strukturelle Verankerung droht innovative Lehre punktuell zu bleiben.

Im Umsetzungsprozess zeigen sich Forschungsdesiderate, die im Rahmen hochschuldidaktischer Begleitforschung weiter zu verfolgen sind. Dazu zählen empirische Erkenntnisse zur nachhaltigen Wirkung reflexiver Formate, zur Rolle individueller Entwicklungsportfolios in der fachlichen Kompetenzentwicklung sowie zur

Wirkung partizipativer Studiengangsentwicklung auf das professionelle Selbstverständnis von Lehrenden. Auch die Frage nach strukturellen und kulturellen Voraussetzungen für die Verankerung eines neuen, kompetenzorientierten Bildungsverständnisses bleibt zentral für die Weiterentwicklung transformativer Hochschullehre.

5.2 Transferpotenziale und institutionelle Kulturveränderung

Das Konzept lässt sich auf andere Fächer und Studiengänge übertragen. Sowohl der konzeptionelle Rahmen mit der Verzahnung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als auch die partizipative Weiterentwicklung mit allen Statusgruppen und die didaktischen Methoden sind adaptierbar. Entscheidend sind die didaktische Begleitung und institutionelle Unterstützung.

Die Erfahrungen zeigen, dass überfachliche Kompetenzen wie Selbstreflexion, Entscheidungsfähigkeit und Umgang mit Komplexität im regulären Studium gefördert und sichtbar gemacht werden können, ohne sie zu standardisieren.

Langfristig entsteht die Perspektive auf eine Hochschule, die ihren traditionellen Bildungsauftrag, als Ort der Wissensvermittlung ebenso wie der Persönlichkeitsbildung, neu belebt und stärker strukturell verankert. Bildung wird dabei als Raum verstanden, in dem Selbstverantwortung, Engagement und gesellschaftliche Gestaltung gezielt gefördert werden. Die Erfahrungen aus der Entwicklung und Umsetzung zeigen eindrücklich, dass partizipative Lehrkonzepte nicht nur einzelne Formate bereichern, sondern das Potenzial besitzen, hochschulische Lehr-Lernkulturen grundlegend zu verändern. Die enge Kooperation zwischen Studierenden, Lehrenden, Projektverantwortlichen und hochschuldidaktischen Akteur:innen hat in diesem Prozess nicht nur zur Entstehung eines innovativen Moduls geführt. Sie hat zugleich einen Raum eröffnet, in dem neue Formen des Miteinanders, neue Haltungen und neue Verständnisse von Bildung entstehen konnten. Diese Kulturveränderung manifestiert sich in verschiedenen Dimensionen: In der Rolle der Studierenden, die sich zunehmend als aktive Mitgestaltende und nicht mehr nur als Rezipient:innen verstehen und so auch gesehen werden. In der Haltung der Lehrenden, die sich auf dialogische

Prozesse, Offenheit und auch auf neue Unsicherheiten einlassen. Und in einer gemeinsamen Verantwortung für Bildung, die nicht an disziplinäre Grenzen gebunden ist, sondern Studierende als ganze Persönlichkeiten in den Blick nimmt.

Die Kooperation von Studierenden und Lehrenden, das gemeinsame Verständnis von Bildung und das Agieren als Community of Practice wird dabei nicht als Ausnahme oder Sonderprojekt angelegt, sondern als Modell für ein systemisch anschlussfähiges Verständnis von Lehren und Lernen, wie die positiven Rückmeldungen aus dem Fachbereich, die hohe Akzeptanz bei den Lehrenden und das Interesse anderer Fachbereiche zeigen. Hierfür sind strukturelle Bedingungen, institutionelle Unterstützung und gegenseitiges Vertrauen ebenso maßgeblich wie Zeit, Haltung und Kooperation. Denn transformatives Lernen entfaltet seine Wirkung nur dann, wenn Offenheit für Ungewissheit, persönliche Prozesse und dialogische Lernformen gegeben ist. Es braucht strukturelle Verbindlichkeit, interdisziplinäre Dialoge sowie die Bereitschaft, Lehre nicht nur als Inhaltsvermittlung, sondern als kulturelle Praxis des gemeinsamen Lernens zu verstehen. Langfristig liegt darin ein wesentlicher Beitrag zur hochschulischen Transformationsfähigkeit: Eine Hochschule, die ihre Lehrkultur als dialogisch, partizipativ und entwicklungsorientiert begreift, ist besser in der Lage, auf gesellschaftliche Herausforderungen zu reagieren und zukunftsfähige Bildungsprozesse zu gestalten.

Das ursprüngliche Projektmodul *fuTure skills* ist in diesem Sinne nicht nur ein Modul, sondern ein Impuls für eine Hochschule, die sich im Sinne des transformativen Lernens als lernende Institution versteht.

Literaturverzeichnis

Allianz für Future Skills. (2024). *Future-Skills-Charta*.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14499573>

Amico, G., Dammes, K., & Frank, S. (Juni 2025). *Future Skills in der Hochschule verankern: Eine exemplarische Bestandsaufnahme*. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2025-06/future_skills_in_der_hochschule_verankern.pdf

Bornkessel, P., Heissenberg, S., & Becker, K. (2019). Studentische Heterogenität im Spiegel hochschulischer Homogenitätsorientierung. Zur Komposition Studierender verschiedener Bildungswege und Studienberechtigungen und deren Implikationen für das Studium. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule: Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* [1. Auflage] (S. 115–128). Waxmann.

Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. K., & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase: Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe*. <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf>

Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), Artikel 3. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-05/03>

Brahm, T., Jenert, T., & Wagner, D. (2014). Nicht für alle gleich: subjektive Wahrnehmungen des Übergangs Schule - Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), Artikel 4. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-05/04>

Brutzer, A., Buck, P., & Stärk, M. (2021). Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden in der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(4), 267–279. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-16-04/15>

Dindas, H. (2024). Auf den Schultern von Riesen in die Zukunft der Hochschulbildung. In S. Fichtner-Rosada, T. Heupel, C. Hohoff & J. Heuwing-Eckerland (Hrsg.), *FOM-Edition, FOM Hochschule für Oekonomie & Management. Kompetenzen für die Arbeitswelten der Zukunft: Impulse des European Year of Skills für Wirtschaft, Bildung und Personalwesen* (S. 231–251). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft* (1. Auflage 2020). *Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>

European Ministers of Education (Hrsg.). (1999, 19. Juni). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

Gandt, S., Schmohl, T., & Zinger, B. (Hrsg.). (2024). *Co-kreatives Lernen und Lehren: Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption*. wbc Publikation. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/150668>

Graupe, S. (09/2024). *Dem Sinn ein Leben geben: Transformatives Lernen an der Hochschule für Gesellschaftsgestaltung* (Working Paper Serie des Instituts für Ökonomie Nr. 72). Institut für Ökonomie. <https://hdl.handle.net/10419/302550>

Healy, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. HE Academy.

Holti, M. A. (2024). *Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung: Phänomenologischer Zugang zu einem personenorientierten Kompetenzverständnis*. Springer Fachmedien.

Koch, H., Schneider, C., & Wilke, U. (2024). *Future Skills Lehren und Lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung*. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-10/future_skills_lehren_und_lernen.pdf

Krönig, F. K. (2023). Paradigmen der hochschulischen Steuerung von Studiengangsentwicklung. Trade-offs von entwicklungs-, transformations- und evolutionsbezogener Educational Governance. In J. Henke, A. Felix & K. Knuth-Herzig (Hrsg.), *Die Hochschule: 32. Jahrgang, 1/2 (2023). Vermittelnde Expertise: Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem* (S. 174–232). Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.

Lave, J., & Wenger, E. (2012). *Situated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Matthews, K. E. (2016). *Students as Partners as the Future of Student Engagement*. The University of Queensland.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Miller, D., & Volk, B. (Hrsg.). (2013). *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Waxmann. <https://www.waxmann.com/buecher/E-Portfolio-an-der-Schnittstelle-von-Studium-und-Beruf>

OECD (Hrsg.). (2018). *The fuTure of educaTion and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>

Reinders, H. (2016). *Service Learning - theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.

Reinmann, G., & Hartung, S. (2013). E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement. In D. Miller & B. Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 43–72). Waxmann.

Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Berthold, C., & Stuckrad, T. von. (2017). *Diversität und Studienerfolg - Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg - eine quantitative Untersuchung* (CHE AP 198). *CHE Arbeitspapier: Bd. 198*. Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf

Ruge, J., & Merkt, M. (2024). Das Potenzial communitybasierter Ansätze als hochschuldidaktische Praxis zur Förderung organisationalen Lernens an Hochschulen. In S. Gandt, T. Schmohl & B. Zinger (Hrsg.), *Co-kreatives Lernen und Lehren: Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption* (S. 177–190). wbc Publikation.

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., & Horvath, E. (08/2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schlieszus, A.-K., & Siegmund, A. (2024). Individuelle Umbrüche durch einen reflexiven Umgang mit Normativität: Wie Hochschullehrende bei Lernenden transformative Lernprozesse unterstützen können. In H. Kminek, M. Singer-Brodowski & V. Holz (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch?* (S. 59–75). Verlag Barbara Budrich.

Senges, M., Götz-Votteler, K., & Schmickler, C. (März 2025). *Selbstwirksamkeit als Schlüssel zum Erfolg: Bericht der Arbeitsgruppe Selbstwirksamkeit innerhalb der Allianz für Future Skills des Stifterverbandes* (Bericht Nr. 1). https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2025-05/selbstwirksamkeit_als_schluesel_zum_erfolg.pdf

Steger, A. (2024). Transformative Lernprozesse im Hochschulkontext: Erstsemesterakademie BaWü zukunftsfähig als transformatives Lernsetting? In H. Kminek, M. Singer-Brodowski & V. Holz (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch?* (S. 41–57). Verlag Barbara Budrich.

Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, F., Schwabe, U., Koopmann, J., Becker, K., Völk, D., Schommer, T., Ehrhardt, M.-C., Isleib, S., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3: Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung*. Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover; Technische Informationsbibliothek (TIB). <https://doi.org/10.15488/15773>

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.). (1/2025). *Selbstwirksamkeit als Schlüssel zum Erfolg: Bericht der Arbeitsgruppe Selbstwirksamkeit innerhalb der Allianz für Future Skills des Stifterverbandes*. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2025-05/selbstwirksamkeit_als_schluesel_zum_erfolg.pdf

Technische Universität Darmstadt (Hrsg.). (2025). *BioPrime: Von Anfang an vernetzt!* Fachbereich Biologie. https://www.bio.tu-darmstadt.de/studium/mentoring_programm_bioprime/bioprime.de.jsp

TU Darmstadt (Hrsg.). (2025). *fuTUre skills: Kompetenzentwicklung sichtbar machen*. Fachbereich Biologie. <https://www.bio.tu-darmstadt.de/studium/bioport/bioport.de.jsp>

Ufert, D. (Hrsg.). (2015). *utb-studi-e-book: Bd. 4140. Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium: Eine Orientierung für Lehrende*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838541402>

UNESCO. (2014). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/_2015_roadmap_deutsch_0.pdf?__blob=publicationFile

Wals, A. E. J., Bjonness, B., Sinnes, A., & Eikeland, I. (Hrsg.). (2024). *Sustainable Development Goals Series. Whole School Approaches to Sustainability: Education Renewal in Times of Distress*. Springer Nature.

Wendt, C., Rathmann, A., & Pohlenz, P. (2016). Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester: Implikationen für die Studieneingangsphase. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *SpringerLink Bücher. Pädagogische Hochschulentwicklung: Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 221–237). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_14

Weyer, E. (2017). Kompetenzorientierte Didaktik konkret. In E. Cendon, N. Donner, U. Elsholz, A. Jandrich, A. Mörrh, N. M. Wachendorf & E. Weyer (Hrsg.), *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule* (S. 56–62). https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). *Gale eBooks*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>

Natalie Weinmann¹, Sophia Frank² & Raik Pawlowsky³

Reflexionskompetenz als Future Skill im Designstudium lehren und lernen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Designausbildung. Anhand der Planung, Ausführung und Evaluation eines neuen Kursformats zeigt sich, dass Reflexion als Kernkompetenz für angehende Designer:innen anerkannt wird, der Transfer in die Praxis jedoch gezielt begleitet werden muss. Empfehlungen umfassen curricular verankerte Formate, klare Bewertungsstrukturen, unterstützende Materialien und die begleitete Förderung von Haltung, Verantwortung und Beziehungskompetenz für zukunftsfähiges Designhandeln.

Schlüsselwörter

Reflexionskompetenz, Designausbildung, Selbstwahrnehmung, Transfer, Future Skills

-
1. Corresponding Author; Hochschule Coburg; natalie.weinmann@hs-coburg.de; ORCID 0009-0005-5956-0840
 2. Hochschule Coburg; sophia.frank@hs-coburg.de; ORCID 0009-0006-6850-0126
 3. Hochschule Coburg; raik.pawlowsky@hs-coburg.de; ORCID 0009-0006-5783-2678

Teaching and learning reflective competence as a future skill in design studies

Abstract

This article explores the role of reflective competence in design education. Based on planning, implementation, and evaluation of a new course format, it shows that reflection is recognized as a core competence for aspiring designers, but that its transfer into practice requires active support. Recommendations include curricula-based formats, clear assessment structures, supporting materials, and guided promotion of attitude, responsibility, and relational skills for sustainable design practice.

Keywords

reflective competence, design education, self-awareness, transfer, future skills

1 Einleitung

Herkömmliche Bildungskonzepte geraten angesichts multipler Krisen wie Klimawandel, sozialer Ungleichheit, Ressourcenverknappung und digitaler Disruption an ihre Grenzen. Die Anforderungen an zukünftige Gestalter:innen verändern sich grundlegend: Im Design müssen in Zukunft nicht nur kreative Probleme gelöst und Produkte hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit und Anwendung sinnvoll gestaltet werden. Vielmehr werden reflektierte Akteur:innen gesucht, die ganzheitlich gesellschaftliche Transformationsprozesse mitgestalten können. In diesem Kontext rücken sogenannte Future Skills ins Zentrum – Kompetenzen, die über reine Wissensaneignung hinausgehen und auf Selbstreflexion, Handlungskompetenz und ethisches Urteilsvermögen zielen (vgl. Ehlers, 2020).

2 Motivation & Zielsetzung

Die Motivation für diese Arbeit leitet sich aus einer veränderten gestalterischen Verantwortung ab, innerhalb derer Reflexionskompetenz eine wesentliche Rolle spielt.

2.1 Gestalterische Verantwortung

Design hat sich von einer objektorientierten Disziplin zu einer transformativen Praxis entwickelt, die soziale, ökologische und technologische Zusammenhänge gestaltet. Angesichts globaler Herausforderungen löst es sich von linearen Problemlösungsansätzen und setzt sich mit Ambiguität und komplexen *wicked problems* (vgl. Rittel & Webber, 1973) auseinander – einzigartige, verflochtene Situationen, die sich weder eindeutig definieren noch endgültig lösen lassen. Design greift dabei spekulativ, partizipativ oder systemisch in gesellschaftliche Prozesse ein und entfaltet eine normative Wirkmacht. Es ist immer relational und prägt über Artefakte hinaus Ressourcen, kulturelle Praktiken und soziale Strukturen (vgl. Groll, 2021). Damit entscheiden Designer:innen auch, welche Bedürfnisse adressiert, welche Zukünfte entworfen und welche Formen von Inklusion oder Exklusion ermöglicht werden (vgl.

Groll, 2021). Diese Verantwortung verlangt bewusste Reflexion über Rolle, Haltung und gesellschaftliche Implikationen. Reflexionskompetenz gilt dabei als Schlüssel zu einer nachhaltigen und verantwortungsvollen Praxis, da sie ermöglicht, eigene Denk- und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen und komplexe Zusammenhänge in unsicheren Situationen einzuordnen (vgl. Mareis et al., 2022). Essenziell ist daher, Gestalter:innen zu befähigen, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

2.2 Reflexionskompetenz als Future Skill

Vor dem genannten Hintergrund wird es in der Hochschulbildung immer wichtiger, Transformatives Lernen zu stärken und neben Fachkompetenzen auch Kompetenzen zu lehren, die Menschen befähigen, in hochemergenten Kontexten selbstorganisiert handlungsfähig zu bleiben: diese Zukunftskompetenzen werden auch Future Skills genannt (vgl. z. B. Ehlers, 2020). In den letzten Jahren wurden zahlreiche unterschiedliche Frameworks entwickelt, z. B. das *Future Skills Framework 2021* des Stifterverbandes (vgl. Stifterverband, 2021), der *OECD Learning Compass* (vgl. OECD, 2020) und das *Nextskills Framework* (vgl. Ehlers, 2020). Future Skills Frameworks zielen darauf ab, Zukunftskompetenzen strukturiert zu beschreiben, zu zeigen, wie sie miteinander verbunden sind und wie sie gezielt trainiert werden können. Diese Rahmenwerke haben unterschiedliche Herkunft. Sie stammen aus dem Bildungsbereich, aus der Wirtschaft, oder auch aus der Wissenschaft und spiegeln unterschiedliche Perspektiven wider: Bildungspolitik, wirtschaftliche Bedürfnisse, gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. Ehlers et al., 2024). Das Nextskills-Framework stellt „Future Skills in den Mittelpunkt der Überlegungen für Hochschulbildung“ (Ehlers, 2020).

Sowohl die bewusste Auseinandersetzung mit Future Skills als auch transformatives Lernen fordern eine fortlaufende Auseinandersetzung mit den eigenen Annahmen, Wertvorstellungen und Sichtweisen auf die Welt und verfolgen das Ziel, durch aktives Handeln tief verankerte Perspektiven und gewohnte Verhaltensmuster zu verändern (vgl. Chaves & Wals, 2018; Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014).

„Reflexionskompetenz als Future Skill umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion, also die Fähigkeit, sich selbst und andere zum Zweck der konstruktiven Weiterentwicklung hinterfragen zu können sowie zugrundeliegende Verhaltens-, Denk- und Wertesysteme zu erkennen und deren Konsequenzen für Handlungen und Entscheidungen holistisch einschätzen zu können“ (Ehlers, 2020, S. 72).

Reflexionskompetenz ist eng verbunden mit Metakognition, dem Nachdenken über die eigenen kognitiven Prozesse (vgl. Landmann & Schmitz, 2007; Schunk & Greene, 2017). Die Fähigkeit zu Metakognition und Reflexion für Studierende ist wichtig und sollte gefördert werden (vgl. Kavousi et al., 2020). Metakognition bzw. Strategien dafür kontextfrei zu lehren, greift aber zu kurz. Es braucht die Kombination mit fachspezifischem Kontext (vgl. Zimmermann & Moylan, 2009).

2.3 Zielsetzung des Beitrags

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag exemplarisch anhand eines experimentellen, interdisziplinär konzipierten Lehrformats die Förderung von Reflexionskompetenz im Designstudium. Die zugrundeliegende Frage ist dabei:

Wie können Reflexionsprozesse bei Designstudierenden angestoßen, begleitet und verankert werden?

Die Förderung von Reflexionskompetenz – etwa durch kontextbezogenes Schreiben und strukturierte Modelle – leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung von Future Skills und zur Gestaltung selbstreflexiver Lernprozesse im Designstudium.

3 Methodik

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Entwicklung, Umsetzung, stetige Anpassung und Evaluation eines Lehrformats im Designstudium – ein Kurs mit dem Fokus auf Reflexions-, Kommunikations- und Lernkompetenz. Das Vorgehen kann eingeordnet werden in *Design-Based Research* (DBR) (vgl. Reinmann et al., 2024; Jahn, 2014). DBR eignet sich besonders zur Entwicklung und Erforschung innovativer Bildungsangebote, da es Gestaltungs- und Forschungsperspektiven systematisch verbindet. Im Zentrum steht ein iterativer Prozess, bei dem ein Lehrformat im Wechselspiel von Theorie, Praxis und Evaluation konzipiert, erprobt und weiterentwickelt wird. Im vorliegenden Beitrag bildeten praktische Aktivitäten den Start des Prozesses:

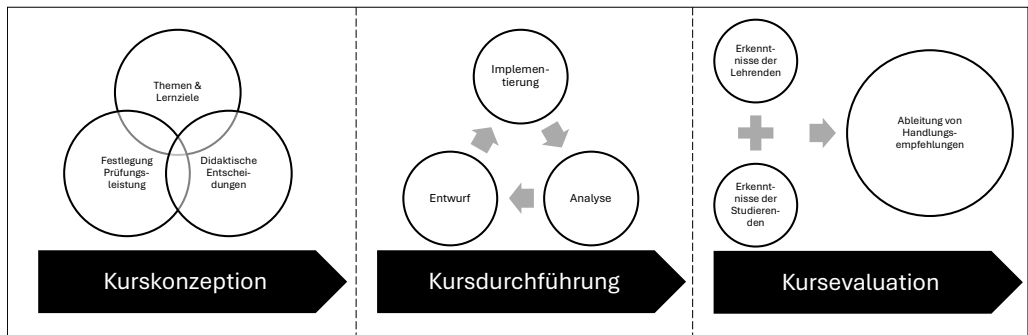


Abb. 1: Methodische Phasen

Der Kurs wurde in mehreren ineinandergreifenden Phasen von einem interdisziplinären Team konzipiert: Festlegung von Themenschwerpunkten und Lernzielen, in Verbindung mit der Prüfungsleistung und didaktischen Entscheidungen. Um die Verbindung zwischen Lehrpraxis und -forschung noch stärker herzustellen, war neben zwei Professorinnen und einer Theaterpädagogin eines der Teammitglieder Hochschuldidaktiker. In einem iterativen Prozess wurden nach Kursstart einzelne Elemente, wie z. B. das Reflexionstagebuch als Prüfungsleistung, genauer untersucht (Analyse), geordnet (Entwurf), verändert (Implementierung) und gegebenenfalls nochmals verändert (s. Abb. 1).

Zur Erhebung von Wirkungen und zur Überprüfung der Zielerreichung wurden verschiedene qualitative Evaluationsmethoden eingesetzt und die Ergebnisse zur Planung und Umgestaltung der nächsten Sitzungen herangezogen. Dazu gehörten:

- Lernreflexionen der Studierenden (ein bis zwei Seiten Lerntagebuch je Einheit) gaben Aufschluss über individuelle Lernprozesse, Herausforderungen und persönliche Entwicklung.
- Mündliches und schriftliches Feedback in Gruppendiskussionen oder Kartenabfragen während des Kurses ermöglichte Einblicke in die Wahrnehmung der Sitzung.
- Digitale Fragebögen mit quantitativen und qualitativen Rückmeldungen.

Damit wurden Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden regelmäßig bewertet und ggf. die Bedingungen für das Lernen angepasst und erprobt.

Um vom hier gewählten Anwendungskontext zu abstrahieren, werden zum Ende dieses Beitrags Handlungsempfehlungen abgeleitet, um Hochschulkurse zur Förderung von Reflexionskompetenz zu entwickeln und durchzuführen.

4 Kurskonzeption

Der Bachelorstudiengang *Integriertes Produktdesign* an der Hochschule Coburg hat einen stark anwendungsorientierten Fokus, der technische Fähigkeiten, fachspezifisches Wissen und Entwicklungsprozesse miteinander verbindet. Die Studierenden lernen, bestehende Produkte nutzungsorientiert weiterzuentwickeln und durch den Einsatz nachhaltiger Materialien sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit neue Konzepte, Systeme, Technologien oder Materialien zu entwerfen. Darüber hinaus versteht sich der Studiengang Design als Impulsgeber für gesellschaftliche Fragestellungen und integriert Projekte, die eine kritische Auseinandersetzung mit Konsum- und Produktionsthemen fördern:

2. MODULSTRUKTUR UND STUDIENVERLAUF							
HS Coburg – Bachelorstudiengang Integriertes Produktdesign (ab Wintersemester 2024)							
ECTS	1 Winter- semester	2 Sommer- semester	3 Winter- semester	4 Sommer- semester	5 Praxis- semester	6 Sommer- semester	7 Winter- semester
	Hand- werkliche Praktika 1 4 SWS / 5 ECTS	Hand- werkliche Praktika 2 4 SWS / 5 ECTS	Individual- Modul 1 4 SWS / 5 ECTS	Individual- Modul 2 4 SWS / 5 ECTS	Praxisphase <		

Abb. 2: Exemplarischer Studienverlaufsplan

Diese Ausrichtung ist in der Modulstruktur verankert (s. Abb. 2), die aus Pflichtmodulen und Wahlfächern besteht. Allerdings fehlt bislang ein systematischer Aufbau zur Förderung reflexiver Kompetenzen. Durch das projektbasierte Arbeiten müssen Studierende in der Lage sein, kritisches Feedback zu ihren individuellen Projekten zu verarbeiten, auch dann, wenn sie eine emotionale Bindung dazu entwickelt haben. Jedoch verfügen sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht über einen gefestigten Umgang mit entsprechendem Feedback, was sich vereinzelt durch Kursevaluationen und zu beobachtende Stresssymptome äußert.

Um dem entgegenzuwirken, wurde im Sommersemester 2025 an der Hochschule Coburg ein entsprechender Kurs eingeführt. Er ergänzt die technik- und methodenorientierten Inhalte des Curriculums um eine gezielte Förderung gestalterischer Persönlichkeitsbildung. Im Zentrum stehen soziale, kommunikative und, darin eingebettet, reflexive Kompetenzen, die Studierende befähigen, ihre Rolle als Designer:in kritisch zu reflektieren, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten und eine ethisch verantwortliche Haltung zu entwickeln. Entsprechend trug der Kurs den Titel *Soziale und individuelle Kompetenzen*:

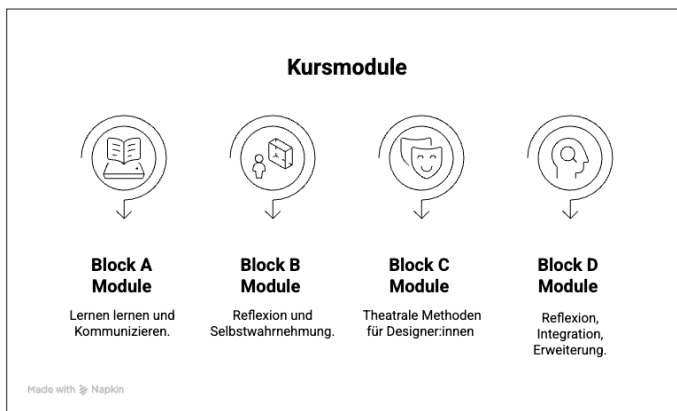


Abb. 3: Kursmodule in 4 Themenblöcken

Der Kurs wurde aufgrund einer Übergangsphase in eine neue Studienordnung parallel im vierten und sechsten Semester angeboten und entsprechend den unterschiedlichen Studienordnungen differenziert: Im vierten Semester als 4 SWS/5 ECTS-Modul mit 150 Stunden (60 Präsenz, 90 Eigenstudium), im sechsten Semester in halbiertem Umfang. Er gliederte sich in vier ineinandergreifende Blöcke, die verschiedene Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung adressierten. Der halbierte Umfang wurde durch die Nicht-Teilnahme der entsprechenden Gruppe an Block C erreicht.

4.1 Idee, Bausteine & Beteiligte

An der Konzeption und Ausführung des Kursformats waren vier Lehrende aus unterschiedlichen Disziplinen beteiligt:

- Professorin für *Produktdesign – Projekt, Praxis und Theorie* aus der Fakultät Design
- Professorin für *Future Skills* aus der Fakultät Wirtschaft
- Hochschuldidaktiker aus dem Projekt *Impetus*
- Schauspielerin, Regisseurin und Theaterpädagogin

4.2 Ablauf & didaktisches Setting

BLOCK A > LERNEN LERNEN & KOMMUNIZIEREN

BLOCK B > REFLEXION UND SELBSTWAHRNEHMUNG / FUTURE SKILLS

BLOCK C > THEATRALE METHODEN FÜR DESIGNER:INNEN

Block D > Finale Reflexion

Fr 28.3.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz

Mo 14.4.: 9-13 Uhr (ip4) > Präsenz

Mi 16.4.: 9-13 Uhr (ip4) > Präsenz

Mo 28.4. 9-12 Uhr (ip4 + ip6) > digital über Teams

Mi 30.4.: 9-13 Uhr (ip4) > Präsenz

Mo 5.5.: 9-18 Uhr (ip4) > Präsenz

(Mi 7.5.: 10-12 Uhr (ip4) > Präsenz

Mo 12.5.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz

Di 13.5.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz

Mi 14.5.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz

Mo 2.6.: 9-12 Uhr (ip4) / 13-16Uhr (ip6) > Präsenz mit zwei Lehrenden

Abb. 4: Zeitlicher Ablauf der Blockformate

Die vier Blöcke bestanden aus intensiven Präsenzveranstaltungen und digitalen Zwischentreffen, teilweise ergänzt durch Selbstlernphasen (s. Abb. 3, 4). Jede Blockeinheit folgte dabei einem klaren Ablauf aus kurzem Input, methodisch angeleiteter Anwendung und anschließender gemeinsamer Reflexion:

- *Block A:* Reflexion der Verantwortung für eigene Lern- und Entwicklungsprozesse durch Reflexion des eigenen Lernverhaltens, Selbstbeobachtung und Verknüpfung von Metakognition mit Designprozessen insbesondere durch Austausch. Methodisch basiert der Block auf geführten Reflexionsübungen und kurzen Peer-Dialog-Formaten.
- *Block B:* Vermittlung konkreter Methoden zur Selbst- und Teamreflexion, Feedbackpraxis und zu kollegialem Austausch. Grundlage ist ein individuelles Future Skills-Profil, das über den Kurs hinweg weiterentwickelt wird. Der Block nutzt strukturierte Feedbackmethoden (z. B. Leitfragen, kurze Peer-Reviews) sowie moderierte Austauschformate.

- *Block C:* Theaterpädagogische Methoden für Körperwahrnehmung, Präsenz, Empathie, Ausdrucksfähigkeit und Ambiguitätstoleranz durch körperliche, sinnliche Übungen, Rollenspiele und Improvisation. Die Übungen folgen einer klaren methodischen Sequenz aus Aufwärmung, geführten Impulsen und freier Improvisation.
- *Block D:* Zusammenführung aller Inhalte, Reflexion von Transfermöglichkeiten, Diskussion der Rolle von Design im gesellschaftlichen Wandel und Setzen persönlicher Entwicklungsziele. Methodisch erfolgt dies über moderierte Gruppengespräche und Zielsetzungsformate.

Die Vermittlung erfolgte praxisnah, interaktiv und erfahrungsbasiert mit Methoden, die Beteiligung fördern und auf die Studierendengruppe angepasst werden können (vgl. Chi & Wylie, 2014; Deslauriers et al., 2019). Alle Einheiten wurden durch strukturierte Reflexionsphasen der Lehrenden mit den Studierenden begleitet, in denen sowohl individuelle als auch kollektive Lernprozesse sichtbar gemacht wurden.

4.3 Prüfungsleistung Reflexionstagebuch

Zentrale Prüfungsleistung war ein individuelles *Reflexionstagebuch*. Nach jeder Veranstaltung war ein Eintrag von ca. 4000 Zeichen zu erstellen, der Lernprozesse, Emotionen und Transfergedanken dokumentiert. Zusätzlich waren visuelle Elemente wie Skizzen oder Fotos erwünscht.

REFLEXION ANHAND DES 5R FRAMEWORKS:

1. **Reporting** (Berichten): Beschreibe objektiv, was passiert ist.
Was hast du beobachtet oder erlebt?
2. **Responding** (Reagieren): Wie hast du auf die Situation reagiert?
Welche Gefühle oder Gedanken hattest du in dem Moment?
3. **Relating** (In Beziehung setzen): Wie hängt diese Erfahrung mit deinem persönlichen oder professionellen Hintergrund zusammen? Welche Verbindungen kannst du zu früheren Erfahrungen oder deinem Wissen herstellen?
4. **Reasoning** (Begründen): Analysiere die Situation. Warum ist sie so verlaufen? Welche Theorien oder Konzepte aus deinem Designstudium können dir helfen, die Situation besser zu verstehen?
5. **Reconstructing** (Neu konstruieren): Was hast du aus dieser Erfahrung gelernt? Wie hat sich dein Verständnis oder deine Perspektive verändert? Wie wirst du dieses neue Wissen in zukünftigen Designprojekten anwenden?

Abb. 5: Fragenkatalog auf Basis des *5R Frameworks*

Die Reflexionen orientierten sich am 5R-Modell (*1 Reporting, 2 Responding, 3 Relating, 4 Reasoning, 5 Reconstructing*), das eine vertiefte Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen, Emotionen und Lernzielen ermöglicht (vgl. Bain, 2002). Die 5R-Reflexionsmethode ist ähnlich wie die Modelle von Gibbs (1988) oder Korthagen (1999) ein praxisnahes und klar strukturiertes Instrument, das Reflexion als nachvollziehbare Schritt-für-Schritt-Anleitung für Studierende darstellt. Sie integriert ein explizites In-Beziehung-Setzen zu bereits Erlebtem und bietet mit fünf statt sechs Schritten eine kompakte Struktur. Im Vergleich zu anderen Methoden wurde 5R als etwas einprägsamer und schneller zu erfassen bewertet, was den praktischen Zugang erleichtern kann.

Ein zuvor erstellter und kommunizierter Fragenkatalog (s. Abb. 5) diente als Orientierung. Durch moderierte Gruppengespräche im Kurs entstanden Impulse für die zu schreibenden Reflexionstagebucheinträge und es wurde auch zu reflektierendem Austausch außerhalb des Kurses angeregt. So wurde Reflexion als sozialer Prozess erlebbar, blieb aber individuell verankert.

Am Kursende verfassten die Studierenden eine abschließende Synthesereflexion, in der sie ihre Entwicklung im gesamten Kursverlauf resümierten. Die empfohlene Her-

angehensweise an die Reflexionen wurde im Sinne des Design-Based Research-Ansatzes iterativ weiterentwickelt und ausprobiert. Folgendes Bewertungsschema wurde zu Beginn des Kurses kommuniziert (s. Abb. 6):

Noten- abstufung	Situationsauswahl und persönlicher Bezug
Sehr gut (90 - 100 P.)	Wesentliche oder erkenntnisreiche Situationen wurden ausgewählt. Alle 5 Stufen des 5R Frameworks (Reporting, Responding, Relating, Reasoning, Reconstructing) wurden detailliert und nachvollziehbar angewendet.
Gut (75- 89 P.)	Relevante Situationen wurden ausgewählt. Mindestens 4 Stufen des 5R Frameworks wurden angewendet und gut ausgearbeitet.
Befriedigend (60 – 74 P.)	Wichtige Situationen wurden ausgewählt. Mindestens 3 Stufen des 5R Frameworks wurden angewendet, aber teilweise oberflächlich behandelt.
Ausreichend (50 -59 P.)	Situationen wurden ausgewählt, aber nicht immer die relevantesten. Mindestens 2 Stufen des 5R Frameworks wurden angewendet, jedoch oft oberflächlich.

Abb. 6: Bewertungsschema

5 Erkenntnisse

Die folgenden Ausführungen bündeln zentrale Erkenntnisse aus dem Kurs zur Förderung von Reflexionskompetenz. Sie beruhen auf Beobachtungen, Rückmeldungen und Reflexionstexten aus Sicht der Studierenden sowie auf systematischen Zwischenevaluationen im Sinne des DBR. Einige Erkenntnisse führten zu konkreten Anpassungen im Kursverlauf, andere fließen in zukünftige Durchführungen ein.

5.1 Kursformat & Prüfungsleistung

Die schriftlichen Reflexionen zeigten, dass die Studierenden den Kurs mehrheitlich als bereichernd erlebten: Blockformat, interaktive Elemente und Prüfungsleistung wirkten erfrischend. Besonders geschätzt wurden gemeinsame Stimmungsbilder zu

Beginn einer Einheit. Unsicherheiten bestanden bei den Reflexionstexten: Viele wünschten früheres Feedback und fanden den Einstieg schwierig – ein mündlicher Vorlauf hätte geholfen. Die Benotung wurde kritisch gesehen, da sie Offenheit hemmte; klare Kriterien und transparente Kommunikation wurden eingefordert. Die abschließende Sammlung aller Reflexionstagebücher machte den Lernfortschritt sichtbar (s. Abb. 7):

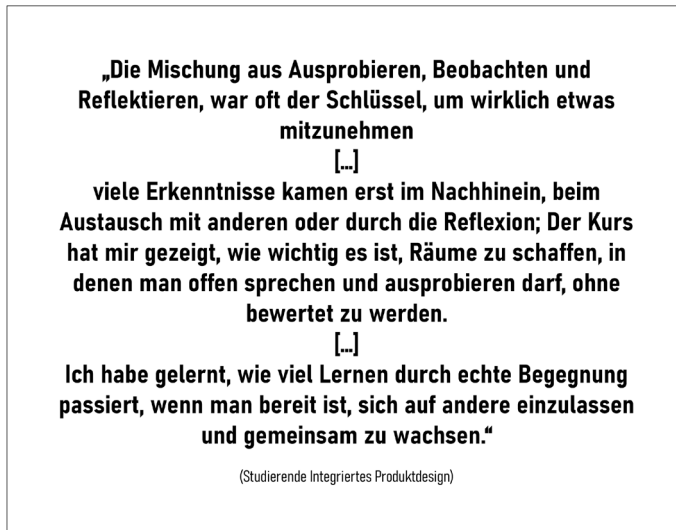


Abb. 7: Aussagen von Studierenden

Die Kombination verschiedener Blöcke und Akteur:innen stellte eine organisatorische Herausforderung dar. Frühzeitige Abstimmung und Transparenz waren entscheidend. Rückmeldungen zu den ersten Reflexionen hätten früher erfolgen sollen; Gruppenfeedback erwies sich als hilfreich. Die Benotung wurde fair und nachvollziehbar umgesetzt, es gilt dennoch zu prüfen, ob andere Bewertungsformen besser zur Förderung von Reflexionskompetenz passen.

5.2 Ablauf des Kurses

Im Sinne des DBR-Ansatzes diskutierten die Lehrenden Zwischenergebnisse regelmäßig und nutzen diese für die Planung folgender Sitzungen. Individuelles Feedback auf erste Lernreflexionen und das Aufgreifen häufiger Probleme in nachfolgenden Veranstaltungen prägten den iterativen Prozess.

Der Präsenz-Kickoff in Block A wurde als unverzichtbar empfunden, während der Online-Start in Block B distanziert wirkte und Vertrauensbildung erschwerte. Der Gesamteinstieg erschien teils unübersichtlich, besonders durch Wechsel zwischen Lehrenden. Eine klare Einführung zu Beginn bzgl. Erwartungen und Nutzen fehlte. Bei körperorientierten oder persönlichen Übungen hemmte die Gruppengröße von 30 Personen die Offenheit. Block C mit theaterpädagogischen Methoden löste gemischte Reaktionen aus – von bereichernd bis irritierend – oft mangelte es an erklärender Rahmung, die emotionale Auseinandersetzung wurde aber als wertvoll erlebt.

Die parallele Durchführung in zwei Semestern ermöglichte das Aufstellen von Hypothesen zu Gelingensbedingungen. Das 6. Semester wirkte deutlich aufgeschlossener und zeigte höhere Diskussionsbereitschaft. Naheliegender erscheint, dass das zuvor absolvierte Praxissemester zu größerer Selbstsicherheit beitrug – dieser Zusammenhang bedarf jedoch weiterer Untersuchung.

5.3 Reflektieren mit der 5R-Methode

Die 5R-Methode diente als strukturierter Leitfaden für Selbstreflexion und unterstützte Studierende dabei, Erfahrungen, Handlungen und Lernprozesse systematisch zu hinterfragen, neue Perspektiven zu eröffnen und Erkenntnisse in Alltag und Zusammenarbeit zu übertragen. Des Weiteren machte sie die eigene Lernentwicklung sichtbar.

Die inhaltliche Tiefe erschloss sich den Studierenden oft erst nach mehreren Durchläufen. Manche fühlten sich durch die Struktur eingeengt, andere wünschten konkrete Beispiele. Unsicherheit bestand vor allem beim *Reasoning*: Vielen war unklar, wie tief es gehen müsse. Dies wurde bereits in der ersten Sitzung deutlich und im

weiteren Kursverlauf aufgegriffen. Hilfreich war die Klarstellung, dass eine Verortung im Hier und Jetzt genügt. Begleitende Gespräche und das nach einem Evaluationszyklus eingeführte Bearbeiten von Beispieltexten erleichterten den Einstieg. Die meisten berichteten von spürbarer Verbesserung im Umgang mit Feedback, Konflikten oder Teamarbeit. Viele erkannten im Schreiben selbst den Gewinn: Gedanken wurden klarer, Erlebtes geordnet und Positionen hinterfragt (s. Abb. 8):

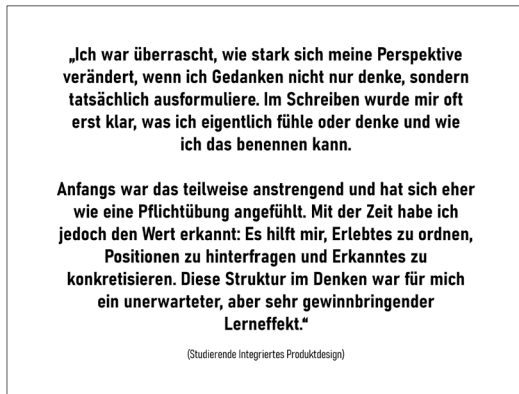


Abb. 8: Aussagen von Studierenden über das gezielte Training von Reflexionskompetenz

Die 5R-Methode bot auch für Feedback und Beurteilung eine wertvolle Struktur. Voraussetzung ist eine klare Übersetzung in Alltagssprache mit praxisnahen Beispielen und verständlichen Leitfragen, um Missverständnisse zu vermeiden. Ihre Wirkung entfaltet die Methode besonders durch wiederholte Anwendung, situatives Feedback und die Kombination mit Übungen.

Im Laufe des Kurses wurde die Methode in mehreren Evaluationszyklen beurteilt. Nach jedem Block fand ein Austausch der Dozierenden (remote, vor Ort, sowie über einen Dozierenden-Teams Kanal) sowie die Analyse der Lernreflexionen und falls nötig Anpassung der noch folgenden Kursinhalte statt. Dabei erwies sich die anfängliche Bewertungsgrundlage als unzureichend, um individuelle Entwicklungen angemessen abzubilden. Die Bewertungskriterien wurden daraufhin von einem rein ver-

gleichenden Ansatz hin zu einer wachstumsorientierten Perspektive erweitert: Bewertet wurden sowohl die inhaltliche Tiefe einzelner Reflexionen als auch der erkennbare Fortschritt in der Reflexionskompetenz über den Kurs hinweg. Diese Anpassung wurde den Studierenden transparent kommuniziert. Alle Reflexionen wurden pro Person in einer Bewertungsmatrix hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe (s. Abb. 6) bewertet und nebeneinander dargestellt, sodass der Aspekt „Entwicklung der Reflexionstiefe über die Zeit“ ebenfalls ausgewertet werden konnte – in die Gesamtnote flossen am Ende nur die Texte mit der größten Reflexionstiefe ein (5 von 10 im 4. und 4 von 6 im 6. Semester). Gegen Ende des Kurses wurden die Reflexionen meist am sichersten und tiefsten verfasst, was hierdurch fairer bewertet wurde.

5.4 Lernergebnisse

Viele Studierende berichteten in der Abschlussreflexion von deutlichen Entwicklungsschritten in ihren Zukunftskompetenzen (s. Abb. 9–13), etwa in Selbstwahrnehmung, Kommunikationsfähigkeit und im Umgang mit Verantwortung. Die Bedeutung von Reflexion für die Designpraxis wurde besonders in Block D deutlich, in dem der Fokus auf Transfer lag:

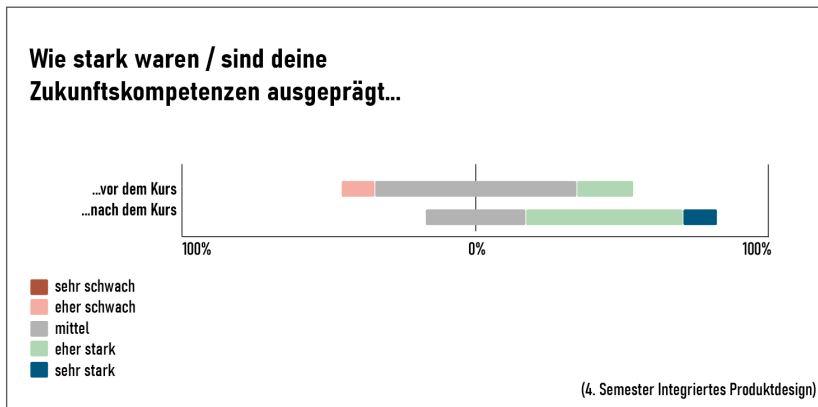


Abb. 9: Einschätzung der Studierenden im 4. Semester

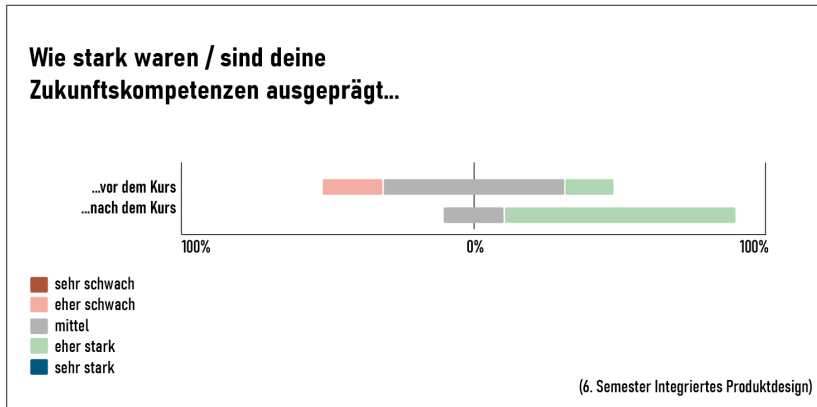


Abb. 10: Einschätzung der Studierenden im 6. Semester

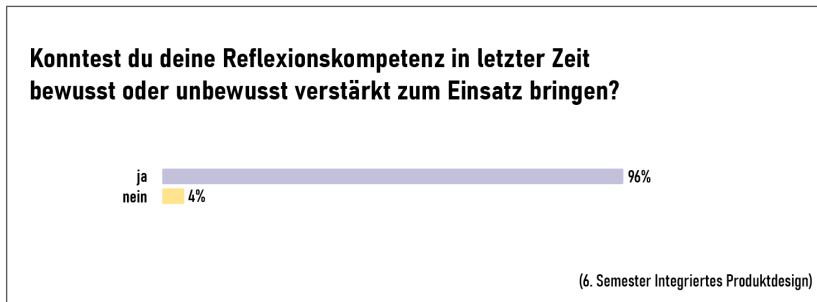


Abb. 11: Bewusster Einsatz von Reflexionskompetenz durch Studierende nach dem Kurs

„Genau die [...] Mischung aus Infos, Übungen, Reflektieren und genauerem Beobachten des eigenen Verhaltens nach neuen Erkenntnissen macht für mich den Unterschied. Wir haben nicht nur unsere täglichen Verhaltensmuster reflektiert, sondern auch neues gelernt und ausprobiert.

Was ich letztlich also von dem gesamten Kurs mitnehme, ist zum einen, wie lohnenswert es sein kann, offen für neues zu sein, und zum anderen, wie wichtig es auch ist, dieses neue zu suchen.“

(Studierende Integriertes Produktdesign)

„Insgesamt nehme ich aus dem Kurs viele wichtige Erkenntnisse über mich selbst, mein Verhalten in Gruppen, meine Lernmuster und den Umgang mit meinen Unsicherheiten mit. Auch, wenn ich am Anfang noch nicht genau wusste, worauf das Ganze hinauslaufen soll, sehe ich jetzt, dass mir die Veranstaltungen schon geholfen haben, mich weiterzuentwickeln.“

(Studierende Integriertes Produktdesign)

Abb. 12 & 13: Aussagen von Studierenden und deren Sicht auf ihre Lernergebnisse

Die finalen Reflexionen (s. Abb. 12 & 13) zeigten, dass ein Großteil der angestrebten Lernergebnisse erreicht wurde. In der Abschlussveranstaltung wurde durch Gruppendiskussionen zudem der Wunsch nach verstärktem Transferbezug sowie die Verbindung der erlernten Kompetenzen mit gesellschaftlicher Verantwortung deutlich.

6 Handlungsempfehlungen

Aus den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für die Konzeption und Durchführung eines Kurses zur Förderung von Reflexionskompetenz ableiten. Sie richten sich an strukturelle, methodische und didaktische Aspekte:

Kursstart und Struktur

- Der Kurs sollte mit einem gemeinsamen Präsenzauftritt aller Lehrenden beginnen, ergänzt durch eine klare Einführung in Ziele, Nutzen und Rollen.
- Ein visuell aufbereiteter Kursplan mit Lernzielen pro Einheit gibt Orientierung. Jede Sitzung sollte klar erkennbare Lernergebnisse haben, die zu Beginn kommuniziert werden.
- Klare und regelmäßige Absprachen unter den Lehrenden und transparente Kommunikation fördern Offenheit und reduzieren Unsicherheiten.

Vertrauensbildung und Setting

- Ein persönlicher Auftakt ist zentral für Vertrauensbildung; digitale Formate funktionieren besser, wenn sich die Gruppe bereits kennt.
- Ausführliches Kennenlernen und Klären von Erwartungen zu Beginn erleichtern den Einstieg.
- Sensible oder körperorientierte Inhalte sollten vorab besprochen und in kleineren Gruppen stattfinden.

Zeitliche Verortung und Format

- Der Kurs sollte in der ersten Hälfte des Studienverlaufs stattfinden, um die Anwendung der gelernten Fähigkeiten bereits im Studium ausgiebig erproben zu können. Eine Übung oder Wiederholung im höheren Semester ist insbesondere nach Praxisphasen empfehlenswert.
- Blocktermine von drei bis vier Stunden ermöglichen vertieftes Arbeiten.

Einführung in die Reflexionspraxis

- Der Einstieg in schriftliche Reflexionen sollte durch Beispiele, präzise Leitfragen und geschützten Austausch erleichtert werden.
- Frühes, individuelles Feedback gibt Sicherheit und Orientierung.
- Bewertung systematisch wachstumsorientiert anlegen: Nicht nur die Qualität einzelner Einträge, sondern vor allem der erkennbare Kompetenzzuwachs (zunehmende Tiefe, Differenziertheit, Theorie-Praxis-Verknüpfung) sollte beurteilt werden (vgl. Bade et al., 2020).
- Prüfungsformen könnten stärker auf kontinuierliche, formative Rückmeldungen statt auf summative Noten setzen.

Praxisbezug und Transfer

- Reflexion sollte stärker in den Kontext der Designpraxis gesetzt werden, etwa durch Beispiele aus Berufsbildern oder typischen Situationen im Berufsalltag.
- Praxisbeispiele, Peer-Learning und klar strukturierte Projektreferenzen erhöhen die Relevanz und fördern nachhaltigen Transfer.
- Die Verbindung zwischen Selbstreflexion, Kommunikation und gesellschaftlicher Verantwortung sollte an konkreten Stellen hervorgehoben werden.

Theatrale und körperorientierte Methoden

- Theatrale Methoden benötigen Vorbereitung, bewusste Reflexion und eine Rahmung, die Irritation als Teil des Lernprozesses erklärt.
- Sensible oder körperorientierte Inhalte sollten vorab besprochen und in kleineren Gruppen stattfinden.

7 Fazit & Ausblick

Reflexionskompetenz erweist sich als zentrale Kompetenz für zukunftsfähiges Designhandeln. Sie wurde im betrachteten Kurs als körperlich-emotional eingebettete Praxis verstanden, die Erfahrung, Selbstwahrnehmung und Metakognition verbindet. Die Verwendung der 5R-Methode bot einen hilfreichen Rahmen deren Praxiseinsatz im Sinne von DBR iterativ weiterentwickelt wurde. Sie sollte dem Wissensstand der Studierenden angemessen eingeführt und praxisnah verknüpft werden.

Eine Herausforderung bleibt die Balance zwischen Offenheit, kritischer Selbstwahrnehmung und angemessener Benotung. Während klassische Benotung sich dem bestehenden Curriculum anpasst, kann sie Offenheit hemmen und Verunsicherung erzeugen. Die Kurserfahrungen zeigen: Eine differenzierte Bewertung, die sowohl die inhaltliche Tiefe als auch den individuellen Entwicklungsfortschritt berücksichtigt, wird der Natur von Reflexionskompetenz eher gerecht als rein vergleichende Maßstäbe. Empfehlenswert ist eine wachstumsorientierte Bewertung der Reflexionen, flankiert von regelmäßigen formativen Rückmeldungen.

Die unterschiedliche Aufnahme derselben Inhalte in verschiedenen Semestern macht klare Kommunikation, curriculare Integration und regelmäßige Zwischenevaluationen nötig. Die beobachtete höhere Offenheit des 6. Semesters legt einen Zusammenhang mit dem zuvor absolvierten Praxissemester nahe. Diese Hypothese sollte systematisch untersucht werden, um die optimale curriculare Positionierung – oder eine Aufteilung in Einführungs- und Vertiefungsphase – evidenzbasiert zu gestalten. Eine adaptive Gestaltung der Methoden auf Basis der Bedürfnisse der Studierenden ist

sinnvoll. Hierbei kann abduktiv-kreatives Forschen nach Reinmann et al. (2024) als Leitlinie dienen: Studierende können

„selbst erfinderisch werden und ausprobieren, was dazu hilfreich ist. Es kommt vor allem darauf an, Vorgehensweisen zu finden, die zur Person oder zum Team, zum Design-Gegenstand und zum Stadium im Prozess Forschenden Entwerfens passen“ (Reinmann et al., 2024, S. 69).

Die Einbindung von Reflexion als Prüfungsleistung macht deren Bedeutung sichtbar, verlangt jedoch unterstützende Materialien wie Beispieltexte, Leitfragen oder Visualisierungen. Die Einbeziehung verschiedener Dozierender aus unterschiedlichen Disziplinen fördert Offenheit und macht disziplinübergreifende Relevanz erfahrbar. Reflexion zeigt sich so nicht nur als Instrument der individuellen Entwicklung, sondern auch als Fähigkeit im Umgang mit sozialen Gefügen.

Für die zukünftige Designausbildung ergibt sich ein klarer Handlungsbedarf: Reflexion sollte systematisch curricular verankert und in bestehende Lernformate integriert werden. Ziel ist die Förderung von Haltung, Verantwortung und Beziehungskompetenz. Besondere Bedeutung kommt dem Transfer in andere Kurse, Kontexte und die Berufspraxis zu. Studierende sollten befähigt werden, Reflexionskompetenz als Werkzeug zur Selbststeuerung und Problemlösung auch außerhalb geschützter Lernräume anzuwenden. Reflexion stärkt so Selbstwirksamkeit, Resilienz und kooperative Gestaltungskultur – essenzielle Voraussetzungen für Designer:innen in einer komplexen und vernetzten Welt.

Literaturverzeichnis

- Bade, P., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E., & Wauschkuhn, B. (2020). *Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung*. a&c Druck und Verlag. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/113853/pdf/handreichung_reflexionskompetenz.pdf
- Bain, J. D. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed.
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all>
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Chaves, M., & Wals, A. E. J. (2018). The Nature of Transformative Learning for Social-Ecological Sustainability. In Marianne E. Krasny (Hrsg.), *Grassroots to Global. Broader Impacts of Civic Ecology* (S. 105–123). Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501714993-008>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Ehlers, U.-D., Eigbrecht, L., Horstmann, N., Matthes, W., Piesk, D., & Rampelt, F. (2024). Future Skills für Hochschulen: Eine kritische Bestandsaufnahme. In C. Schneider & U. Wilke (Hrsg.), *Future Skills lehren und lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung* (S. 348–374). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. <https://zenodo.org/records/13944245>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.
- Groll, S. (2021). *Zwischen Kontingenz und Notwendigkeit: Zur Rolle des Designs in der Gesellschaft der Gegenwart*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839459829>

- Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. *Wirtschaft und Erziehung*, 66(1), 3–15.
- Kavousi, S., Miller, P. A., & Alexander, P. A. (2020). Modeling metacognition in design thinking and design making. *International Journal of Technology and Design Education*, 30(4), 709–735. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09521-9>
- Korthagen, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191–207.
- Landmann, M., & Schmitz, B. (Hrsg.). (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (1. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022785-9>
- Mareis, C., Greiner-Petter, M., & Renner, M. (Hrsg.). (2022). *Critical by design? Genealogies, practices, positions*. transcript.
- Reinmann, G., Herzberg, D., & Brase, A. K. (2024). *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. transcript.
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2., verbesserte und aktualisierte Auflage). Metropolis.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Hrsg.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Stifterverband. (2021). *Future Skills Framework 2021*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>
- Zimmermann, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulated learning: Where motivation and metacognition intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Hrsg.), *Handbook of metacognition in education* (S. 299–315). Routledge.

Dominik E. Froehlich¹, Aleksandra Klein², Ann-Christine Schulz³, Arthur Posch⁴ & Martin Kreeb⁵

Intentional Design for Sustainability: Three Case Studies in Transformative Learning

Abstract

This practice-oriented paper examines how transformative learning for sustainability can be structurally embedded in higher education. Analysing three distinct initiatives at the *University of Sustainability Vienna*—intercultural field programmes, virtual exchanges, and project-based consultancy—we demonstrate how “local–global” learning spaces act as catalysts for student transformation. We argue that exposure to diverse contexts alone is insufficient; rather, transformative learning requires pedagogical scaffolding: authentic problem-solving, structured disorienting dilemmas, and guided reflection. Finally, we outline institutional strategies to move these formats from the periphery to the core of sustainability curricula.

-
- 1 Corresponding author; University of Sustainability Vienna – Charlotte Fresenius Private University; dominik.froehlich@uni-sustainability.at; ORCiD 0000-0002-9991-2784
 - 2 University of Sustainability Vienna – Charlotte Fresenius Private University; aleksandra.klein@uni-sustainability.at; ORCiD 0000-0003-4285-1463
 - 3 University of Vienna, Centre for Teacher Education; ann-christine.schulz@uni-sustainability.at; ORCiD 0000-0002-2634-515X
 - 4 University of Sustainability Vienna – Charlotte Fresenius Private University; arthur.posch@uni-sustainability.at; ORCiD 0000-0001-8145-4036
 - 5 University of Sustainability Vienna – Charlotte Fresenius Private University; martin.kreeb@uni-sustainability.at

Keywords

transformative learning, sustainability education, higher education, intercultural competence, local–global learning

Erkenntnisse aus der Lehre für Nachhaltigkeit durch transformatives Lernen

Zusammenfassung

Dieser praxisorientierte Beitrag untersucht, wie transformatives Lernen für Nachhaltigkeit gezielt in der Hochschulbildung gefördert werden kann. Anhand von drei Initiativen an der neu gegründeten *University of Sustainability Vienna* zeigen wir, wie interkulturelle Exkursionen, virtuelle Austauschformate und projektbasierte Beratung lokale–globale Lernräume eröffneten, die kritische Reflexion, interkulturelle Kompetenz und wertebasiertes Handeln anregen. Wir argumentieren, dass transformatives Lernen durch intentional gestaltete Aufgaben, strukturierte Reflexionsphasen und professionelle Begleitung ermöglicht wird, und diskutieren Implikationen für eine institutionelle Verankerung im Sinne sozial-ökologischer Transformation.

Schlüsselwörter

Transformatives Lernen, Nachhaltigkeitsbildung, Hochschulbildung, interkulturelle Kompetenz, lokal–globales Lernen

1 Introduction and Context

Higher education faces the “epoch-typical key problems” of the twenty-first century – climate change, inequality, and resource depletion (Klafki, 1998; Stoeber & Gaebel, 2025). Addressing these complex, interconnected challenges requires more than technical expertise; it demands citizens capable of systemic thinking and value-driven action (Lehtonen et al., 2019). Consequently, universities must move beyond transmitting disciplinary knowledge to acting as catalysts for social transformation. This shift is central to the discourse on *transformative learning* (TL; Mezirow & Taylor, 2009), which emphasizes reshaping deeply held assumptions through critical reflection.

However, implementing TL requires shifting from abstract goals to concrete pedagogical design. This paper analyses this shift within the *University of Sustainability Vienna* (USV). As a newly founded institution, USV embeds sustainability not as an add-on, but as the core of its curriculum, governance, and campus culture (Holst et al., 2024). In this context, TL is a foundational pedagogical stance rather than an occasional enrichment.

We define TL for sustainability as the capacity to connect abstract global frameworks (e.g., SDGs) with concrete local realities, enabling graduates to navigate volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity (Johansen & Euchner, 2013). To achieve this, we argue that informal and non-formal learning spaces are crucial. Experiences outside the traditional classroom – such as community projects and intercultural exchanges – provide the authenticity and “disorienting dilemmas” necessary to spark perspective transformation (Froehlich et al., 2020; Singer-Brodowski, 2023).

This article examines three specific initiatives designed to link local contexts with global debates: intercultural field programmes, virtual exchanges, and project-based consultancy. Rather than presenting these as definitive models, we reflect them as case studies in intentional design, exploring how structured local–global spaces serve as catalysts for transformative sustainability education.

2 Theoretical Framework: Transformative Learning in Glocal Contexts

Transformative learning (TL) has become a cornerstone of adult education since Mezirow (1997) articulated it as a process of critical reflection on taken-for-granted assumptions, often triggered by a “disorienting dilemma”. While Mezirow’s original focus was rational-cognitive, sustainability scholars have expanded TL to include affective and relational dimensions (O’Sullivan, 2002). In the context of the polycrisis, TL involves not just acquiring new knowledge, but shifting the underlying frames – moral, emotional, and cultural – through which learners interpret the world (Johansen & Euchner, 2013).

This holistic view aligns with *Education for Sustainable Development* (ESD), where competencies such as systems thinking and normative reasoning require learners to question how they know, not just what they know (Rieckmann, 2021). As Chaves and Wals (2018) argue, sustainability-oriented TL necessitates a continuous disruption of socialised routines and entrenched values.

We argue that the local–global dynamic is a uniquely potent catalyst for this disruption. Sustainability challenges are simultaneously universal (e.g., climate change) and deeply contextual. This duality creates opportunities for “glocal” learning (Caniglia et al., 2018), where learners must negotiate the tension between abstract global frameworks (like the SDGs) and messy local realities. When this dynamic includes intercultural engagement, the dissonance increases. Exposure to diverse cultural framings of sustainability can trigger the cognitive and emotional conflict necessary for transformation.

However, such engagement carries risks. Without careful facilitation, intercultural contact can reinforce essentialist stereotypes or uncritically centre Western norms (Holliday, 2020). Therefore, TL for sustainability is not an automatic outcome of mobility or exchange; it is a result of intentional design.

Synthesising these insights, we identify four design principles for the USV initiatives discussed below. Effective learning environments must:

- a) Provoke constructive dissonance by contrasting global models with local lived experience;
- b) ensure authentic encounters that challenge stable cultural narratives;
- c) integrate critical reflection to process the resulting ambiguity; and
- d) provide relational support to navigate the emotional discomfort of transformation.

3 Practice-Based Insights: Three Case Studies

The following initiatives, selected from the inaugural teaching years at USV, illustrate how transformative learning can be operationally designed. While distinct in format, ranging from short-term immersion to semester-long collaboration, all three reflections of higher education teachers show a common architecture: these learning cases utilize informal or non-formal spaces to integrate local and global perspectives.

3.1 Case 1: The Intercultural Field Programme (Immersion)

This two-week intensive programme paired Austrian students with peers from the United States to explore “Sustainability Tourism”. The design relied heavily on constructive dissonance. By comparing two distinct sites, a rural alpine community and a multicultural urban neighbourhood in Vienna, students were forced to contrast “world-class sustainability” branding with the messy, on-the-ground realities of implementation.

The mixed-nationality teams served as the primary vehicle for authentic encounters. As students collaborated on site-based tasks, they encountered friction not just in the subject matter, but in their working styles. For instance, debates arose over definition disputes (e.g., “sustainable tourism” vs. “sustainability tourism”) and the selection

of evidence. Daily facilitated debriefs provided the necessary critical reflection, allowing students to process these conflicts. For many, this structured discomfort acted as a catalyst, moving them from a theoretical understanding of sustainability to a more nuanced view of how cultural narratives shape environmental strategy; for example, students noted that sustainability looked different when they had to justify it to people living with its consequences.

3.2 Case 2: The Virtual Exchange (Digital Collaboration)

This semester-long initiative connected a USV research course with a parallel cohort in Indonesia. Unlike the immersion programme, this format relied on sustained, low-intensity contact to generate micro-disorientations. Through joint online lectures and small-group peer reviews, students compared research methods and sustainability priorities across the European–Southeast Asian divide.

The pedagogical focus here was on relational support within a digital space. Informal “virtual coffee” mixers were embedded into the curriculum to build trust before academic critiques began. This emotional scaffolding allowed students to navigate the inevitable friction of differing academic conventions and communication styles. The result was often a shift in professional identity: students moved from seeing themselves as isolated researchers to members of a “global learning network”, reflecting Mezirow’s notion of perspective transformation triggered by sustained disorienting encounters.

3.3 Case 3: Project-Based Consultancy (Service Learning)

In this Bachelor-level course, student teams designed a circular economy strategy for an Austrian development NGO working in the Global South. The core “disorienting dilemma” was the failure of technical transferability. Students initially approached the task as a technical challenge, attempting to apply European circular economy models to a different context.

Through iterative feedback from the NGO, teams were forced to confront the social, cultural, and infrastructural limitations of their proposals, and some initially experienced frustration when technical “best practice” solutions failed to translate across contexts. This process highlighted the political nature of context. Students came to recognise that project management in sustainability is not a neutral skill set but an ethical practice. The learning arc required them to reframe their role from “technical advisor” to “mediator between value systems”, acknowledging that “best practice” is never culturally agnostic.

4 Discussion and Implications

Synthesising the three case studies, we (anecdotally) identify three core pedagogical drivers that fostered perspective transformation across the different formats.

4.1 Pedagogical drivers

First, effective TL for sustainability relies on constructive dissonance between scales. By deliberately linking specific local contexts to broader global frameworks – whether through field visits (Case 1) or comparative research (Case 2) – students were forced to confront the gap between universal principles (e.g., SDGs) and messy local realities. As Caniglia et al. (2018) suggest, this “glocal” friction prevents abstract moralising and catalyses deeper critical reflection.

Second, transformation is driven by accountability to external stakeholders. In all three cases, students engaged with partners – community members, international peers, or NGOs – whose feedback shaped the learning process. This moves learning beyond the “safe” simulation of the classroom. As noted in service-learning literature (Altenschmidt & Miller, 2016; Froehlich, 2023), real-world consequences heighten motivation and force students to grapple with the ethical and political dimensions of their work.

Third, intercultural encounters served as the primary disorienting dilemma. However, as Holliday (2020) warns, exposure to difference alone can reinforce stereotypes if left unchecked. Our experience confirms Mezirow's and O'Sullivan's argument that dissonance only leads to transformation when coupled with rigorous, structured reflection and relational support. Without the facilitator acting as a mediator to process potential misunderstandings, dissonance can easily turn into disengagement.

4.2 Challenges for Institutional Development

Moving from pilot projects to a coherent institutional strategy requires a structural framework; the following recommendations are offered as design hypotheses derived from early-stage practice rather than evidence-based prescriptions. Based on the insights above, we propose a *Competence Development Framework* (Figure 1) for the USV. This framework distinguishes four interrelated outcome domains:

- Cognitive Transformation (reframing assumptions/systems thinking)
- Normative Orientation (value clarification/ethical reasoning)
- Intercultural Competence (navigating difference)
- Action and Implementation Competence (agency in real-world contexts)

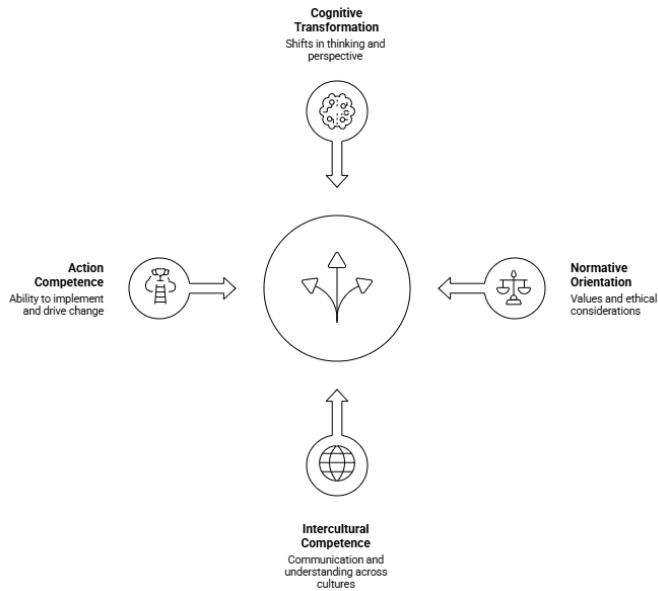


Figure 1: (Preliminary) Competence Development Framework (own illustration)

To systematically cultivate these competencies, we identify three strategic imperatives for higher education institutions:

First, to ensure Cognitive Transformation and Normative Orientation, “glocal” engagement must move from the periphery to the core. Rather than treating field trips or exchanges as optional enrichments, curricula should embed a “glocal engagement” requirement. This ensures every student encounters the value tensions that arise when applying global goals to local realities. Furthermore, Intercultural Competence must be treated as a learning outcome in its own right, requiring preparatory workshops and assessment tools that help students navigate the “micro-disorientations” of such work.

Second, developing Action and Implementation Competence requires stable, long-term partnerships. As seen in Case 3, ad-hoc cooperation is resource-intensive. Instead, institutions should cultivate “living labs” with mission-aligned NGOs and partners who treat sustainability as a strategic imperative. Co-designing governance routines with these partners creates a high bar for collaboration quality, offering students recurring opportunities to negotiate trade-offs and deliver professional value (Action Competence) while navigating institutional differences (Intercultural Competence).

Third, the success of this framework rests on facilitation quality. The capacity to hold space for discomfort and mediate complex value conflicts is not a standard academic skill. Faculty development must therefore expand beyond subject expertise to include transformative pedagogy and intercultural mediation. This is the prerequisite for the entire framework: without skilled facilitation, the friction necessary for Cognitive and Normative transformation risks becoming counterproductive.

5 Conclusion

The initiatives analysed here demonstrate that *Transformative Learning* (TL) for sustainability does not occur by osmosis; it requires an architecture of intentional design. While our case studies differ in pedagogical formats, they are built on a single premise: students develop the agency needed for the “polycrisis” only when they are forced to negotiate the friction between abstract global frameworks and messy local realities.

For the *University of Sustainability Vienna* (USV), these early experiences confirm that informal and non-formal spaces are not peripheral “add-ons” but essential pedagogical engines. However, moving from isolated pilot projects to a coherent institutional standard as depicted in Figure 1 remains a challenge. As outlined in our competence framework, this requires a shift in resource allocation—investing in long-term partnership infrastructures and faculty facilitation skills as heavily as in disciplinary content.

We acknowledge that the insights presented here are qualitative and context-specific. Future research should complement these practice-based observations with longitudinal data to measure the durability of the competence shifts we observed. Nevertheless, the trajectory suggested by these early experiences is clear: to become drivers of socio-ecological transformation, higher education institutions must embrace the discomfort of the “glocal” and move from teaching about sustainability to facilitating the transformative experience of it.

References

- Altenschmidt, K., & Miller, J. (2016). Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25(1), 40–51.
- Anderson, K., Boyd, M., Marin, K. A., & McNamara, K. (2019). Reimagining Service-Learning: Deepening the Impact of This High-Impact Practice. *Journal of Experiential Education*, 42, 229–248. <https://doi.org/10.1177/1053825919837735>
- Bingle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112–122.
- Caniglia, G., John, B., Bellina, L., Lang, D. J., Wiek, A., Cohmer, S., & Laubichler, M. D. (2018). The *glocal* curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 171, 368–376. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.207>
- Chaves, M., & Wals, A. E. J. (2018). The nature of transformative learning for social-ecological sustainability. In M. E. Krasny & R. G. Tidball (Eds.), *Grassroots to global: Broader impacts of civic ecology* (pp. 105–117). Cornell University Press.
- Froehlich, D. E. (2023). Sustainable Service-Learning through Massive Open Online Courses. *Sustainability*, 15(18), 13522. <https://doi.org/10.3390/su151813522>
- Froehlich, D. E., Aasma, S., & Beusaert, S. A. J. (2020). Achieving Employability as We Age: The Role of Age and Achievement Goal Orientations on Learning and Employability. *Administrative Sciences*, 10(3), 49. <https://doi.org/10.3390/admsci10030049>

Froehlich, D. E., Hobusch, U., Edinger, T., Haring, M., Heuer, J., Pauls, G., Stolze, A., & Tröthann, E. (2023). Die TeachingClinic: Ein Service-Learning Ansatz in der Lehrer*innenbildung. *Journal Für Lehrer*innenbildung*, 23(2), 84–97.

Hobusch, U., & Froehlich, D. E. (2021). Education for Sustainable Development: Impact and Blind Spots within Different Routes in Austrian Teacher Education. *Sustainability*, 13(21), 11585. <https://doi.org/10.3390/su132111585>

Holliday, A. (2020). Culture, communication, context, and power. In J. Jackson (Ed). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 39–54). Routledge.

Holst, J., Grund, J., & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: Measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, 19(4), 1359–1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>

Janssens, L., Kuppens, T., Mulà, I., Staniskiene, E., & Zimmermann, A. B. (2022). Do European quality assurance frameworks support integration of transformative learning for sustainable development in higher education? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 148–173. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0273>

Johansen, B., & Euchner, J. (2013). Navigating the VUCA World. *Research-Technology Management*, 56(1), 10–15. <https://doi.org/10.5437/08956308X5601003>

Klafki, W. (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule—Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz & M. A. Meyer (Eds.), *Pluralität und Bildung* (pp. 235–249). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11056-9_14

Kokkos, A. (2014). Could Transformative Learning be Appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*, 12(2), 180–196. <https://doi.org/10.1177/1541344614540052>

Lehtonen, A., Salonen, A. O., & Cantell, H. (2019). Climate Change Education: A New Approach for a World of Wicked Problems. In J. W. Cook (Ed.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education* (pp. 339–374). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11

Mezirow, J. (1997). Transformation Theory out of Context. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 60–62. <https://doi.org/10.1177/074171369704800105>

Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons.

O’Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. In E. O’Sullivan, A. Morrell, & M. A. O’Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* (pp. 1–12). Palgrave Macmillan US.
https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_1

Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *MedienBildung für nachhaltige Entwicklung*, 65(4), 10–17.

Schneidewind, U., Singer-Brodowski, M., & Augenstein, K. (2016). Transformative Science for Sustainability Transitions. In H. G. Brauch, Ú. Oswald Spring, J. Grin & J. Scheffran (Eds.), *Handbook on Sustainability Transition and Sustainable Peace* (Vol. 10, pp. 123–136). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-43884-9_5

Schober, B., Brandt, L., Kollmayer, M., & Spiel, C. (2016). Overcoming the ivory tower: Transfer and societal responsibility as crucial aspects of the Bildung-Psychology approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 636–651.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1231061>

Singer-Brodowski, M. (2023). The potential of transformative learning for sustainability transitions: Moving beyond formal learning environments. *Environment, Development and Sustainability*, 27, 20621–20639. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x>

Stoeber, H., & Gaebel, M. (2025). *Sustainability and greening in European higher education: EUA survey report*. European University Association asbl.
https://eua.eu/images/publications/Publication_PDFs/EUA_Sustainability_Report_2025.pdf

Kimberly Hannah Siacor¹ & Dominik E. Froehlich²

Advancing Sustainability through Teacher Educators

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) plays a vital role in addressing global challenges. This paper adapts Vukelić's Teacher Action Competence in ESD model to teacher educators, focusing on key dimensions: content and pedagogical content knowledge, value ESD, ascription of responsibility, self-efficacy, and intention to implement ESD. It emphasizes self-efficacy as a key factor in translating sustainability knowledge into instructional practice. By modelling action competence, teacher educators influence teachers' engagement with sustainability and instructional practice. Implications for higher education institutions and theory are discussed.

Keywords

Teacher education, sustainability, action competence

1 Corresponding Author; University of Vienna, Centre for Teacher Education; a12453628@unet.univie.ac.at; ORCID 0000-0002-8235-8481

2 University of Sustainability – Vienna; University of Vienna, Centre for Teacher Education; dominik.froehlich@univie.ac.at; ORCID 0000-0002-9991-2784

Nachhaltigkeit durch Lehrkräftebildung vorantreiben

Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spielt eine zentrale Rolle bei der Bewältigung globaler Herausforderungen. Dieser Beitrag adaptiert ein Modell der Handlungskompetenz von Lehrkräften für Lehrende in der Lehrkräftebildung mit dem Fokus auf vier Dimensionen: fachliches und fachdidaktisches Wissen, Wertschätzung von BNE, Zuschreibung von Verantwortung, Selbstwirksamkeit und Umsetzungsabsicht von BNE. Besonderes Augenmerk liegt auf der Selbstwirksamkeit als Schlüsselfaktor dafür, dass Nachhaltigkeitskompetenzen in der Unterrichtspraxis wirksam werden. Durch das Modellieren von Handlungskompetenz beeinflussen Lehrende in der Lehrkräftebildung das Engagement von Lehrkräften für Nachhaltigkeit sowie deren pädagogisches Handeln. Die Implikationen für Hochschulen und theoretische Weiterentwicklungen werden diskutiert.

Schlüsselwörter

Lehrkräftebildung, Nachhaltigkeit, Handlungskompetenz

1 Introduction

Over the past century, human activities have contributed to global challenges, including health crises and environmental degradation, that pose serious threats to human well-being and global sustainability (UNESCO, 2024). In response, sustainable development has emerged as a guiding framework for transformative action. It calls for significant shifts in thinking, behavior, and societal structures, and requires the cultivation of values, competences, and attitudes that support long-term sustainability. In this regard, education plays a pivotal role in enabling these shifts by fostering critical reflection and empowering individuals to contribute to sustainable futures. As Vare and Scott (2007) argue, embedding sustainable development into education is essential for driving meaningful transformation. This is further reflected in the increasing efforts of higher education institutions to integrate sustainability across their operations, highlighting the sector's role in advancing sustainable development.

Within this context, *Education for Sustainable Development* (ESD; Hobusch and Froehlich, 2021) positions educators, and particularly *teacher educators* (TEs), as key agents in promoting sustainability within the educational ecosystem (Raberger et al., 2024). While substantial research has explored the role of teachers in ESD, little attention has been paid to exploring the competences of TEs in leading sustainability actions (Dittrich et al., 2024). Existing research highlights the complexity of developing ESD competences as well as limitation of current approaches. For instance, the project, *A Rounder Sense of Purpose*, emphasizes that university teachers would need interconnected competences in ESD that require continuous critical reflection and could not be developed by short-term staff training (Scherak & Rieckmann, 2020). This gap is particularly significant given the multiplier effect TEs have through their influence on future generations of teachers. Altogether, it reinforces the need for a better understanding of TE's competences toward ESD. Hence, this paper aims to adapt an existing Action Competence Model for ESD in the context of TEs and propose a research agenda that strengthens the sustainability impact of higher education institutions.

2 The Role of TEs in ESD

TEs play a critical role in advancing the global sustainability agenda. By shaping future teachers' understanding of sustainability and influencing their pedagogical practices, TEs equip teachers with the skills and knowledge to foster transformative change through their classrooms (Anderson, 2017). While the importance of TEs has been increasingly recognized in educational research and policy, their role is still often overlooked (Koster et al., 2005).

In the context of ESD, it is essential to strengthen TEs' competences and refine their instructional practices. TEs' perceptions of ESD are crucial for its successful integration. Research shows that while TEs generally recognize the relevance of ESD (Liston & Devitt, 2020), there are varying levels of understanding and urgency regarding its implementation. For instance, Goller and Rieckmann (2022) found that TEs often hold divergent interpretations of ESD, with some viewing it through an environmental lens, while others focus more on the social dimensions of sustainability. This fragmented understanding can lead to inconsistent instructional practices and hinder the effective integration of sustainability into teacher education programs. Moreover, TEs act as multipliers. Their subjective theories, such as personal worldviews and teaching beliefs on sustainability, strongly influence how ESD competences are developed (Groeben & Scheele, 2000). Hence, the beliefs and approaches of TEs remain important but largely underexplored.

Ultimately, TEs are crucial in ensuring that students are exposed to and engage with the transformation processes necessary to achieve the *Sustainable Development Goals* (SDG; UNESCO, 2017). By equipping teachers with the required competences, knowledge, and values, TEs contribute to the systemic change in education, ensuring sustainability becomes a central aspect of education systems worldwide.

3 Teacher Action Competence in ESD

Over the past decades, several models of ESD action competence for teachers have been developed (Lohmann et al., 2021; Vare et al., 2019). For the purpose of this paper, the focus is on one of these models, *Teacher Action Competence in ESD*, and adapt it to the context of TEs (Vukelić, 2022).

Action competence is central to education, defined as the ability to act in complex situations in a reflective, goal-oriented, and responsible manner (Jensen & Schnack, 1997). It combines knowledge, skills, motivation, and values. In ESD, action competence is essential for driving transformative change and is understood as both an individual competency and a pedagogical principle. A model proposed by Vukelić (2022) called the Teacher Action Competence in ESD incorporates holistic competences required for successful implementation of ESD. The model explores the psychological foundations of teacher action competence in ESD, inspired by the framework of the *Norm Activation Model* (NAM; Schwartz, 1977), *Expectancy-Value Theory* (EVT; Eccles, 2005) and the *Theory of Planned Behavior* (TPB; Ajzen, 1991). TPB posits that an individual's behavior is determined by their intention to perform that behavior, which is then shaped by their attitudes toward the behavior and behavioral control (the belief of how successful one can perform a specific behavior). Perceived behavioral control is conceptualized as self-efficacy in educational contexts (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). The model is illustrated below (see Fig. 1).

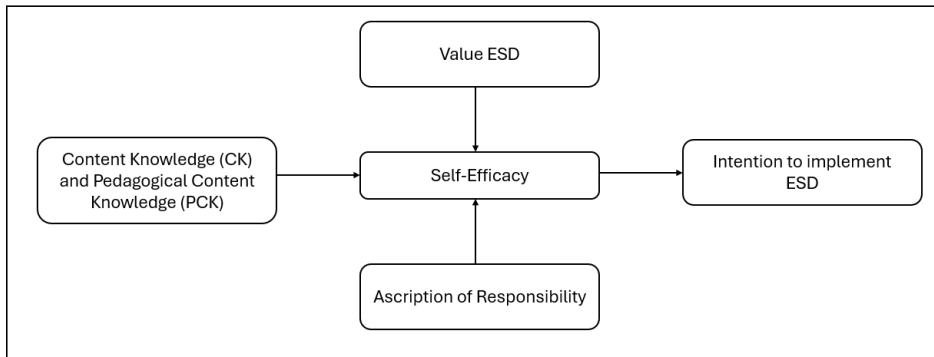


Fig. 1: Vukelić's Model of Teacher Action Competence in ESD (Vukelić, 2022, p. 189)

To effectively teach sustainability, teachers must have both *Content Knowledge* (CK) and *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) to understand and convey the complex, interconnected nature of ecological, social, and environmental systems. However, research suggests that simply possessing knowledge about sustainable development does not necessarily lead to the implementation of ESD in practice (Kennelly et al., 2008; Liddy, 2012). Moreover, teachers' beliefs and attitudes toward ESD are crucial in shaping their engagement with the topic. When teachers recognize the value of ESD (*Value ESD*) and perceive sustainability as an essential aspect of their professional identity (*Ascription of Responsibility*), they are more likely to take ownership of the subject and integrate it into their teaching. For instance, studies conducted by Guangbao and Timothy (2021) and Thommen (2022) indicate that teachers' perceived value of ESD influences both their self-efficacy and intention to implement ESD in the classroom. Those who highly value ESD are more likely to feel capable of teaching it and to take responsibility for integrating them into their instructional practice. Constructivist teacher beliefs also further support this ascrip-

tion of responsibility, as teachers who see themselves as facilitators of learning, nurture student agency and critical thinking, both of which are strongly linked to ESD (UNESCO, 2017).

Central to this process is *Self-Efficacy*, which refers to teachers' belief in their ability to effectively teach sustainability content and use appropriate pedagogical approaches. Research shows that teachers who recognize the value of ESD and feel a sense of responsibility for addressing sustainability issues tend to report higher levels of self-efficacy (Vukelić & Rončević, 2019). This suggests that a mediating factor, such as self-efficacy, may play a key role in translating sustainability knowledge into instructional practices (Vukelić, 2022). Empirical studies corroborate this, showing that teachers who rate their sustainability knowledge highly also exhibit greater self-efficacy for teaching ESD (Malandrakis, 2018). Therefore, self-efficacy seems to mediate the connection between sustainability knowledge and its actual implementation in the classroom. This aligns with broader research in the field that identifies teacher confidence as a significant barrier to effective ESD implementation (Evans et al., 2013). In general, self-efficacy emerges as a critical construct in educational research, acting both as a predictor of teachers' intentions to engage with ESD and as a mediator.

The *Intention to Implement ESD*, which reflects a teacher's preparedness to take tangible steps towards ESD, is directly influenced by self-efficacy and indirectly by factors such as knowledge, pedagogical skills, the perceived value of ESD, and ascription of responsibility. These interconnected elements highlight the importance of a comprehensive approach to teacher training in ESD that addresses not only the knowledge teachers acquire but also their beliefs and sense of capability in implementing sustainability in their instructional practices.

Crucially, while this model has provided valuable insights into the action competence of teachers, it has not yet been extended to or systematically applied in the context of TEs. Given that TEs play a key role in shaping the beliefs, knowledge, and practices of future teachers, the absence of research on their own action competence in ESD represents a significant gap in the literature. Understanding how the

dimensions of the model manifest in TEs is essential for ensuring that ESD is meaningfully integrated into teacher education programs. While a broader gap exists regarding TE's action competence in ESD, this paper focuses on the foundational step to develop a model specifically for TEs. This lays the groundwork for future studies to investigate the practical implications of TE's action competences in ESD.

4 Reconceptualizing Action Competence in ESD for TEs

The reconceptualization proposed in this section represents the author's theoretical contribution. Vukelić's (2022) model of Teacher Action Competence in ESD offers important implications for the design of teacher education programs. The choice of this model as the conceptual reference is considered. Compared to broader ESD competence models, which often highlight the importance of ESD knowledge and skills, Vukelić's model explicitly integrates psychological constructs such as self-efficacy, perceived value of ESD, ascription of responsibility, and intention to implement ESD. This enables a thorough elucidation of why ESD knowledge and skills do not always translate into instructional practices. This makes it then particularly suitable for the adaptation to the context of TEs, whose influence extends beyond individual classrooms to institutional processes.

Central to the model is the concept of self-efficacy, which is proposed as a key determinant of whether teachers effectively implement ESD into their instructional practices. While components such as knowledge and skills, perceived value of ESD, and ascription of responsibility are foundational, they do not directly prompt and drive action on their own. Instead, these elements contribute to enhancing self-efficacy, which in turn, strengthens teachers' intention to integrate ESD meaningfully. This underscores the importance of exploring how self-efficacy can be nurtured to ensure that theoretical understanding translates into instructional practice.

Research by Tschannen-Moran and Hoy (2007) identifies four principal sources of self-efficacy: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and

emotional interpretation. Among these, vicarious learning, which refers to observing capable role models, has proven especially influential (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). This highlights the critical role of TEs. As mentors and role models, TEs can profoundly shape teachers' confidence in their ability to teach sustainability. By exemplifying effective ESD teaching strategies and demonstrating confidence, TEs not only convey knowledge but also cultivate the skills, beliefs, and attitudes needed to integrate ESD in real-world classrooms. Given the powerful influence of vicarious experiences, the role of TEs becomes especially significant. As the primary professional models for teachers, their ability to embody action competence in ESD directly shapes how future teachers themselves perceive their own capacities. Therefore, to fully utilize the potential of this model, it is essential to apply its core dimensions not only to teachers but also to TEs. This section explores how this model can be adapted to support TEs in the context of ESD.

TEs do more than deliver knowledge; they model professional beliefs, attitudes, and instructional practices. When TEs engage in reflective, future-oriented pedagogy, demonstrate confidence, and embrace sustainability as inherent to the teaching profession, they enable teachers to develop not only a conceptual understanding of ESD but also a personal belief in their ability to enact it. Given the influence of vicarious experiences, the role of TEs must be reconsidered, not merely as transmitters of ESD content, but as co-constructors of action competence within the teacher education ecosystem. To fully leverage Vukelić's model, it is crucial to extend its application beyond teachers and recontextualize its dimensions within the TEs themselves.

The adapted framework retains the three-predictor structure: CK and PCK, value ESD, and ascription of responsibility, of which is mediated by self-efficacy and leading to intention to implement ESD, while also capturing the broader competencies required of TEs to promote ESD in teachers effectively.

In here, the dimension of CK and PCK remains in line with the original framework from Vukelić's model (2022). However, the CK and PCK extend to include transdisciplinary thinking and leadership in institutional transformation as its constitutive features. In this context, transdisciplinarity thinking in ESD is in line with Mochizuki

and Yarime (2016), of which refers to fostering epistemic change and shift of worldview through active collaboration with various stakeholders. It highlights creating new knowledge across disciplines through creative collaboration. Moreover, sustainability-related CK, in the context of TEs, would necessarily involve transdisciplinary perspectives that integrate ecological, social, and economic dimensions, while PCK at the level of TEs involve the ability to lead and design effective learning environments, curricula, and professional development opportunities for prospective teachers, which would then contribute to institutional transformation (leadership in institutional transformation).

TE's internalization of the belief that ESD is essential to responsible teaching and the value of ESD in the society is a powerful driver for sustained engagement. Their *Ascription of Responsibility* and perceived *Value of ESD* not only shape their own teaching but also influence their advocacy within institutions. Moreover, TEs play a key role in shaping the professional identity of teachers (Cuadra-Martínez, 2023). While research on this influence is still emerging, TEs occupy a unique position in the education system. Unlike teachers, TEs focus on teaching how to teach, developing pedagogy for teacher education, and contributing to educational research. This places them in a position of epistemic leadership, where their beliefs and values are communicated through their modelling of what it means to be a teacher. TEs' beliefs about teaching as a discipline shape their interactions with teachers and influence how they engage with ESD (González-Vallejos, 2018). By fostering a mindset that challenges inherited views of teaching, TEs enable teachers to engage in deeper reflection, thereby strengthening their action competence and preparing them to navigate complex challenges (Cuadra-Martínez, 2023).

Self-efficacy in TEs encompasses confidence not only in teaching sustainability knowledge but also in influencing the teacher education landscape. Given their roles in curriculum development, TEs need a strong belief in their capacity to enact and lead change across multiple levels in the education system. However, research highlights subtle differences in self-efficacy between teachers and TEs. For example, they tend to diverge in self-efficacy in bureaucratic control. Teachers tend to report lower self-efficacy in this domain compared to TEs. This may reflect the pressure teachers face to meet standardized performance metrics, in which TEs, often removed from school operations, may not comprehend (Leshem, 2008; Peltier et al., 2018). This suggests that TEs' self-efficacy is most robust when backed with contextual awareness. Establishing strong connections with schools and understanding the pressures teachers face help ensure that their confidence is not idealized.

TEs' *intention to implement ESD* involves more than integrating sustainability into teacher education coursework. It reflects an active effort to reshape teacher education towards future-oriented and systemic change. TEs influence institutional practices by embedding ESD principles across programs and involvement in policy discourse. These actions show teachers that sustainability is not a topic to be taught, but a professional commitment. It therefore reflects an active effort to reshape teacher education towards systemic change. To move from intention to practice, higher education institutions should create opportunities for TEs to work directly with ESD initiatives. Addressing this gap between theory and practice ensures that ESD principles are not only investigated conceptually but also in real-world educational contexts.

By reframing this action competence model for ESD to TEs, it then provides a potentially impactful framework in both the professionalization of TEs in the context of ESD, as well as in embedding ESD in teacher education programs. Thus, building action competence in TEs is not supplementary to ESD implementation, instead, it is foundational to its transformative potential.

5 Discussion and Implications

As the role of TEs in advancing ESD becomes increasingly significant, understanding how to integrate sustainability into teacher education has never been more important. In a time of unprecedented global challenges, equipping teachers with the competence, confidence, and commitment to address sustainability in the classroom is essential for achieving the aims of ESD. While the Action Competence framework proposed by Vukelić (2022) offers valuable conceptual insights into how teachers embody action competence in ESD, its application remains in the early stages.

From a theoretical perspective, this paper contributes to ESD literature by extending Vukelić's (2022) action competence model beyond the level of teachers to TEs as institutional actors. By reconceptualizing self-efficacy not only as confidence in classroom teaching but also as confidence in shaping teacher education, the model links more granular psychological dispositions with systemic changes at the institutional level. Validating and refining Vukelić's model across varied contexts can contribute to a more comprehensive theoretical framework for ESD, particularly by addressing aspects often overlooked in current literature, such as professional beliefs on ESD and the formation of this belief. While research has emphasized content knowledge and pedagogical approaches (e.g., Aksland & Chang, 2020; Forsler et al., 2024; Nousheen et al., 2024), there is a clear gap in understanding how teachers come to see ESD as professionally meaningful and relevant. Since perceived value of ESD and ascription of responsibility are upstream drivers in the Action Competence model, examining these factors could enhance existing theories of teacher professional identity in ESD. Additionally, incorporating psychological and institutional factors offers the potential to link individual-level motivations with systemic changes. This granular understanding will directly inform how teacher education programs can embed ESD competences more effectively into instructional practices.

From a teaching and learning perspective, the model highlights that ESD in teacher training require learning environments that go beyond mere transmission of knowledge but also supporting motivational and psychological resources such as the ESD-related beliefs and self-efficacy. For universities, this implies that they are

uniquely positioned to lead ESD integration, yet doing so requires significant structural shifts. They must move beyond curriculum adjustments to foster environments that support TE's development of ESD-related competences. This includes investing in professional development opportunities, supporting innovation in pedagogy, and aligning institutional goals with the wider sustainability agenda. Universities also need to prioritize research infrastructure that empirically test the impact of ESD interventions (Froehlich et al., 2023; Reidl et al., 2023). Given the complexity of higher education systems, it is essential to examine how institutional contexts influence TE's capacity to lead curriculum transformation. Supporting TEs in these roles is then vital to embedding ESD and ensuring that sustainability is an integral element of teacher education.

In conclusion, this work is significant because without well-equipped TEs who can model, teach, and advocate for sustainability, efforts of existing ESD implementations will remain fragmented. Advancing both conceptual understanding and institutional preparedness is then key to achieving the transformative potential of ESD.

References

- Anderson K. (2017). Starting pluralistic tradition of teaching? Effects of education for sustainable development (ESD) on pre-service teachers' views on teaching about sustainable development. *Environmental Education Research*, 23(3), 436–449. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1174982>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 79–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Aksland, C., & Chang R. S. N. (2020). 5th–10th-grade in-service teachers' pedagogical content knowledge (PCK) for sustainable development in outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(3), 274–283. <https://doi.org/10.1080/14729679.2019.1697713>

- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel-Véliz, C., González-Palta, I., Živković, P., Sandoval-Díaz, J., & Pérez-Zapata, D. (2023). Preservice teacher professional identity: Influence of the teacher educator and the teacher education model. *Education Policy Analysis Archives*, 31(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7631>
- Dittrich, A. K., Eloff, I., Boon, W., Weinberg, L., Rabani Nia, M., Mathabathe, K. C., & Agostini, E. (2024). Assessing the Professionalism of Teacher Educators in Relation to Sustainability: Developing the Teacher Education and Sustainability Scale (TESS). *Education Sciences*, 14(9), 1000. <https://doi.org/10.3390/educsci14091000>
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the model of achievement related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). Guilford Publications.
- Evans, N., Whitehouse, H., & Gooch, M. (2013). Barriers, successes and enabling practices of education for sustainability in far North Queensland schools: A case study. *The Journal of Environmental Education*, 43(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/00958964.2011.621995>
- Forsler, A., Nilsson, P., & Walan, S. (2024). Capturing and developing teachers' pedagogical content knowledge in sustainable development using content representation and video-based reflection. *Research in Science Education*, 54(3), 393–412. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10149-y>
- Froehlich, D. E., Hobusch, U., Edinger, T., Haring, M., Heuer, J., Pauls, G., Stolze, A., & Tröthann, E. (2023). Die TeachingClinic: Ein Service-Learning Ansatz in der Lehrer*innenbildung. *Journal Für Lehrer*innenbildung*, 23(2), 84–97. <https://jlb-journallehrerinnenbildung.net/download?wpdmdl=1567>
- Hobusch, U., & Froehlich, D. E. (2021). Education for Sustainable Development: Impact and Blind Spots within Different Routes in Austrian Teacher Education. *Sustainability*, 13(21), Article 21. <https://doi.org/10.3390/su132111585>
- Goller, A., & Rieckmann, M. (2022). What do we know about teacher educators' perceptions of education for sustainable development? A systematic literature review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 19–34. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003>
- González-Vallejos, M. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35–54. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>

- Groebe, N., & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the 'research program subjective theories, *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 32.
<https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1079>
- Guangbao, F., & Timothy, T. (2021). Investigating the associations of constructivist beliefs and classroom climate on teachers' self-efficacy among Australian secondary mathematics teachers. *Frontiers in Psychology*, 12, 626271.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626271>
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178.
<https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Kennelly, J., Taylor, N., & Maxwell, T. (2008). A student teacher's personal pathway to education for sustainability. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 23–33.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, F. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157–176.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>
- Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204–215.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.010>
- Liddy, M. (2012). From marginality to the mainstream: Learning from action research for sustainable development. *Irish Educational Studies*, 31(2), 139–155.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2011.634099>
- Liston, J., & Devitt, A. (2020). Positioning development education and climate change education at the heart of initial teacher education? *Policy & practice: A development education review*, 30, 57–59.
- Lohmann, J., Breithecker, J., Ohl, U., Gieß-Stüber, P., & Brandl-Bredenbeck, H. P. (2021). Teachers' professional action competence in education for sustainable development: A systematic review from the perspective of physical education. *Sustainability*, 13(23), 13343.
<https://doi.org/10.3390/su132313343>
- Malandrakis, G. (2018). Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new 'Studies for the Environment' curricula. *Environmental Education Research*, 24(4), 537–563. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1272672>

- Mochizuki, Y., & Yarime, M. (2016). Education for sustainable development and sustainability science: Re-purposing higher education and research. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of higher education for sustainable development* (pp. 11–24). Routledge.
- Nousheen, A., Zia, M. A., & Waseem, M. (2024). Exploring pre-service teachers' self-efficacy, content knowledge, and pedagogical knowledge concerning education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 30(3), 321–333.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2128055>
- Peltier, M., Scales, R., Bemiss, E., Shimek, C., Van Wig, A., Hopkins, J., Davis, S. G., & David Scales, W. (2018). A national survey of literacy teacher educators' perceptions of alignment across coursework and fieldwork. *Literacy Practice and Research*, 44(2), 27–39
- Raberger, J., Gkaravelas, K., & Froehlich, D. E. (2024). Empowering educators: The impact of reverse mentoring on developing scientific mindset and research skills. *Education Sciences*, 14(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/educsci14090993>
- Reidl, I., Hobusch, U., & Froehlich, D. E. (2023). Praktische Herausforderungen bei der Umsetzung von Aktionsforschungsprojekten durch Lehrer*innen. In A. Schuster, F. Rauch, C. Lechner, C. Mewald, S. Oyrer, R. Scaratti-Zanin, C. Schweiger, L. Stieger & S. Zehetmeier (Eds.), *Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – neue Zukunft* (Vol. 2). Praesens Verlag.
- Scherak, L., & Rieckmann, M. (2020). Developing ESD competences in higher education institutions—Staff training at the University of Vechta. *Sustainability*, 12(24), 10336.
<https://doi.org/10.3390/su122410336>
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 221–279). Academic Press.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60358-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60358-5)
- Thommen, D., Grob, U., Lauermann, F., Klassen, R. M., & Praetorius, A. K. (2022). Different levels of context-specificity of teacher self-efficacy and their relations with teaching quality. *Frontiers in Psychology*, 13, 857526. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.857526>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

UNESCO (2017). UNESCO moving toward the 2030 Agenda for Sustainable Development. Paris: UNESCO.

UNESCO (2024). *What you need to know about education for sustainable development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know>

Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., & Millican, R. (2019). Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned. *Sustainability*, 11(7), 1890. <https://doi.org/10.3390/su11071890>

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

Vukelić, N. (2022). Teacher action competence in education for sustainable development. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 73(2), 180–194.

Vukelić, N., & Rončević, N. (2019). *Can (future) teachers initiate social change?* In M. Lazzarich (Ed.), *Mediterranean scientific conference – Educational systems and societal changes: Challenges and opportunities* (pp. 58–59). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Rosario Lopez-Gavira¹, Inmaculada Orozco² & Jana Felicitas Bauer³

Was kommt nach dem Abschluss? Erfahrungen von Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen

Zusammenfassung

In dieser qualitativen Studie untersuchen wir, welche Erfahrungen Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen nach Abschluss des Studiums machen und was sie rückblickend als förderlich oder hinderlich für einen erfolgreichen Übergang erleben. Die Ergebnisse zeigen, dass der Übergang von denjenigen Absolvent:innen als erfolgreich erlebt wird, die einen Arbeitsplatz gefunden haben, der zu ihren Qualifikationen passt oder die sich gezielt (und nicht gezwungenermaßen) für ein Masterstudium entschieden haben. Hürden am Übergang entstehen durch Barrieren in den Köpfen und fehlende Unterstützung. Förderlich sind hingegen Unterstützung im Arbeitsleben, im Studium erworbene Qualifikationen und berufsrelevante Erfahrungen.

Schlüsselwörter

Inklusion, Beeinträchtigung/Behinderung, Hochschulabsolvent:innen, Arbeitsmarkt

-
1. Corresponding Author; Internationale Universität La Rioja; mariadelrosario.lopez@unir.net; ORCID 0000-0003-4991-4586
 2. Universität Sevilla; iorozco@us.es; ORCID 0000-0001-5170-7805
 3. Universität zu Köln; jana.bauer@uni-koeln.de; ORCID 0000-0002-4357-3832

What comes after graduation? Experiences of graduates with disabilities

Abstract

In this qualitative study, we examine which experiences university graduates with disabilities have after completing their studies and what they retrospectively perceive as promoting or hindering for a successful transition. The results show that the transition is experienced as successful by those graduates who have found a job that matches their qualifications or who have deliberately (and not out of necessity) decided to pursue a master's degree. Obstacles during the transition arise from mental barriers and a lack of support. By contrast, support in working life, as well as qualifications and job-relevant experience acquired during higher education, are promoting factors.

Keywords

inclusion, disability/impairment, university graduates, labour market

1 Hintergrund

Ein höheres Bildungsniveau ist mit besseren Beschäftigungschancen verbunden, wodurch die Hochschule als ein zentraler Raum zur Förderung der beruflichen Inklusion, der Selbstermächtigung und der Entwicklung eines selbstständigen Lebens von Menschen mit Beeinträchtigungen gilt (Moriña & Biagiotti, 2022; Rodríguez et al., 2021). Dennoch stehen Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen beim Übergang in den regulären Arbeitsmarkt vor größeren Herausforderungen als Hochschulabsolvent:innen ohne Beeinträchtigungen: Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen sind seltener in Vollzeit und seltener unbefristet beschäftigt als Absolvent:innen ohne Beeinträchtigungen, sie sind häufiger arbeitslos, in Berufsfeldern, die nicht ihrem Abschluss oder ihren beruflichen Zukunftsplänen entsprechen und sie nehmen häufiger eine Stelle nur deshalb an, damit sie ihren Lebensunterhalt sichern können (Association of Graduate Careers Advisory Services, 2025; Phillips et al., 2022). Trotz Fortschritten bei der Inklusion, stoßen Studierende mit Beeinträchtigungen weiterhin auf zahlreiche Barrieren beim Studienzugang, im Studienalltag und beim Abschluss (Gibson et al., 2015; Moriña & Orozco, 2021; Römhild & Holleder, 2023). Hierdurch ist es wahrscheinlicher, dass sie ihr Studium abbrechen, die Hochschule oder den Beruf wechseln oder länger studieren (Knight et al., 2018; Steinkühler et al., 2023). Nach Abschluss des Studiums erschweren weitere Barrieren (zum Beispiel ein Mangel an barrierefreien Arbeitsplätzen und vorurteilsbehaftete Einstellungen) den erfolgreichen Übergang ins Arbeitsleben (Aktion Mensch, 2023).

Dabei ist eine inklusive und angemessene Beschäftigung ein zentraler Aspekt sozialer Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen und fördert das Wohlbefinden, die persönliche und berufliche Entwicklung und das Selbstwertgefühl (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013; Europäische Union, 2021; Lindsay et al., 2018; Nadai et al., 2019).

1.1 Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Die *UN-Behindertenrechtskonvention* (2006) bekräftigt das gleiche Recht auf Arbeit für Menschen mit Beeinträchtigungen, einschließlich des Rechts, den Lebensunterhalt in einem inklusiven Arbeitsmarkt zu verdienen. In Deutschland zielt das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) darauf ab, Benachteiligungen, unter anderem aufgrund von Behinderungen, zu verhindern oder zu beseitigen. Nach dem neunten Buch *Sozialgesetzbuch* (SGB IX), Art. 154, müssen Unternehmen mit mehr als 20 Mitarbeiter:innen fünf Prozent ihrer Stellen mit schwerbehinderten Menschen besetzen. Aus einer Studie der *Antidiskriminierungsstelle des Bundes* (2013) geht jedoch hervor, dass Arbeitgeber:innen und Personalverantwortliche bei der Entscheidung über die Einstellung von Menschen mit Beeinträchtigungen der Qualifikation, (vermeintlichen) Leistungs- und Belastungsfähigkeit, sozialen Integrationsfähigkeit sowie beruflichen Vorerfahrung mehr Bedeutung beimessen als der Erfüllung der Beschäftigungsquote oder der Reduzierung der Kosten durch die Ausgleichsabgabe. Insgesamt finden schwerbehinderte Arbeitslose in Deutschland seltener eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt als Arbeitslose ohne anerkannte Schwerbehinderung (Bundesagentur für Arbeit, 2024). Nach der aktuellen Statistik der *Bundesagentur für Arbeit* (2025) besitzen 10.640 (5,8 %) der insgesamt 183.800 arbeitslosen schwerbehinderten Menschen einen akademischen Abschluss. Zwar haben schwerbehinderte Akademiker:innen unter allen schwerbehinderten Menschen die besten Chancen auf eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt, jedoch kann der Hochschulabschluss statistisch betrachtet die Nachteile durch das Vorliegen einer Schwerbehinderung nicht vollständig ausgleichen (Metzler & Werner, 2017). Diese Situation ist nicht nur für Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen am Übergang ins Arbeitsleben nachteilig, sondern auch für die deutsche Wirtschaft, da sie in Zeiten des Fachkräftemangels auf viele gut ausgebildete Kräfte verzichtet (Aktion Mensch, 2023; Aumann et al., 2021; Bjørnshagen & Ugreninov, 2021).

1.2 Hinderliche und förderliche Faktoren für einen erfolgreichen Übergang nach dem Hochschulabschluss

Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen stoßen beim Berufseinstieg auf viele Hindernisse, etwa diskriminierende Einstellungen von Arbeitgebenden und mangelndes Wissen zur barrierefreien Arbeitsplatzgestaltung (Aktion Mensch, 2023; Europäische Union, 2022b; Goodall et al., 2022; Odame et al., 2021; Vornholt et al., 2018). Manchen fällt es zudem schwer, einen Arbeitsplatz zu finden, weil ihnen die Berufserfahrung fehlt (Berry & Domene, 2015). Auch internationale Mobilitätserfahrungen, die sich im Bewerbungsprozess positiv auswirken können, sind unter Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen seltener (Sarceletti et al., 2018). Bei Absolvent:innen mit nicht sichtbaren Beeinträchtigungen kann die Entscheidung über die (Nicht-)Offenlegung der Beeinträchtigungen zudem den Berufseinstieg stark beeinflussen (Valero Sanchez, 2024; Vornholt et al., 2018).

Um lange Zeiten der Arbeitslosigkeit zu vermeiden, die von Arbeitgeber:innen negativ bewertet werden (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2013; Aktion Mensch, 2023), entscheiden sich manche Absolvent:innen für eine Weiterbildung, was zu Überqualifizierung (Portillo-Navarro et al., 2022) und zur Vergeudung privater und öffentlicher Ressourcen führen kann. Aber auch wenn Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen nach dem Abschluss erfolgreich in ein Beschäftigungsverhältnis übergehen, erleben sie häufig weitere Barrieren. Diese liegen in der Regel nicht in der Verantwortung der Beschäftigten, sondern sind die Folge eines nicht barrierefreien Umfelds in dem negative Einstellungen gegenüber Beschäftigten mit Beeinträchtigungen herrschen (Aumann et al., 2021; Goodall et al., 2022; Vornholt et al., 2018). Darüber hinaus ist es für Absolvent:innen häufig herausfordernd, die Erwerbsarbeit, das Management der eigenen Gesundheit und ihr Privatleben miteinander zu vereinbaren. Hinzu kommen schlechte Arbeitsbedingungen, wie etwa geringere Gehälter (Essl, 2021; Liu et al., 2024; Rombach et al., 2023), Aufstiegshindernisse, Diskriminierung (Aumann et al., 2021; Jungwirth & Bakhshizadeh, 2022) oder Teilzeitarbeit (Bellacicco & Pavone, 2020; Portillo-Navarro et al., 2022). Dies kann negative Auswirkungen haben, wie etwa ein Leben mit knappen finanziellen

Mitteln, der Verzicht auf Beförderungen oder das Aufgeben von verantwortungsvollen Positionen (Bellacicco & Pavone, 2020).

Doch es gibt auch Erkenntnisse zu positiven Faktoren, die diesen Hindernissen entgegenwirken und einen erfolgreichen Übergang nach Abschluss des Hochschulstudiums fördern können. Selbstbestimmung, soziale Kompetenzen und Unterstützung durch Familie und soziales Umfeld können den Übergang erleichtern (Sigstad & Garrels, 2023). Dieselbe Studie ergab auch, dass die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Arbeitgeber sowie ein respektvolles Arbeitsumfeld und ausreichende individuelle Anpassungen am Arbeitsplatz für einen erfolgreichen Übergang wesentlich sind. Weitere Studien verweisen auf die Relevanz einer aktiven Unterstützung von Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen durch Beratungsdienste oder Career Services der Hochschulen (Cage et al., 2022; Goodall et al., 2022; Liu et al., 2024; Vornholt et al., 2018) sowie durch relevante Akteur:innen der beruflichen Rehabilitation (z. B. Agentur für Arbeit, Integrationsfachdienste).

2 Forschungsfragen

In Deutschland wird die volle Arbeitsmarktbeteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen intensiv diskutiert (Essl, 2021; Jungwirth & Bakhshizadeh, 2022; Nadai, 2017; Nadai et al., 2019; Rombach et al., 2023). Doch während es einige internationale Studien zum Übergang von Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen auf den Arbeitsmarkt gibt, ist dieses Thema in Deutschland bisher vernachlässigt (Niehaus & Bauer, 2013). Trotz der hohen Qualifizierung zeigen sich auch für diese Personengruppe Hürden am Übergang. Vorhandene Untersuchungen nehmen häufig eine medizinische und quantitative Perspektive ein (Espelöer et al., 2023; Frank et al., 2018). Die vorliegende Studie fokussiert im Gegensatz dazu auf die Perspektiven von Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen. Das Hauptziel dieses Beitrags ist es, die Erfahrungen von Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen in Deutschland nach Abschluss eines Hochschulstudiums zu untersuchen, um hierauf

aufbauend Ansatzpunkte für die Unterstützung eines erfolgreichen Übergangs abzuleiten. Konkret sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

Welche Erfahrungen machen Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen nach Abschluss des Studiums in Deutschland und als wie erfolgreich bewerten sie ihre aktuelle Situation?

Welche Faktoren erleben sie (rückblickend) als hinderlich oder förderlich für einen erfolgreichen Übergang nach dem Abschluss?

3 Methode

Diese Studie ist Teil eines umfassenderen interdisziplinären Forschungsprojekts, dessen übergeordnetes Ziel darin besteht, personale und kontextuelle Faktoren zu analysieren, die mit dem erfolgreichen Studieren und beruflichen Erfolg von Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen in Zusammenhang stehen (Lopez-Gavira et al., 2025). Die Daten, die auch der vorliegenden Studie zugrunde liegen, basieren auf qualitativen Erhebungen, in denen Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen ihre Erfahrungen nach dem Studienabschluss schildern. Das qualitative Vorgehen ermöglicht authentische Einblicke aus der Perspektive der Betroffenen.

3.1 Teilnehmende

In die Studie wurden Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen einbezogen, die zwischen 2016 und 2022 einen Bachelor- oder Masterabschluss in Deutschland erworben hatten. Die Auswahlkriterien wurden von einem Forschungsteam festgelegt, das über umfangreiche Erfahrung in Projekten zu inklusiver Hochschulbildung und Beeinträchtigungen verfügt. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über die Beauftragten und Servicestellen für Studierende mit Beeinträchtigungen sowie über Diversitäts- und Gleichstellungsstrukturen an deutschen Hochschulen. Darüber hinaus wurde das Projekt über studentische Organisationen, Stiftungen, Verbände und soziale Netzwerke bekannt gemacht; ergänzend kam das Schneeballverfahren

zur Identifikation weiterer potenzieller Teilnehmender zum Einsatz (Berg, 2009). Insgesamt nahmen 28 Absolvent:innen von 16 Hochschulen teil. In Tabelle 1 sind die Charakteristika der Teilnehmenden zusammenfassend dargestellt.

		<i>n</i>	%
<i>Art der Beeinträchtigung</i>	Chronische Erkrankung	9	32 %
	Körperliche Beeinträchtigung	8	29 %
	Sehbeeinträchtigung	3	11 %
	Hörbeeinträchtigung	3	11 %
	Psychische Beeinträchtigung	2	7 %
	Neurodiversität	2	7 %
	Teilleistungsstörung	1	4 %
<i>Fachrichtung</i>	Naturwissenschaften	9	32 %
	Sozial- und Rechtswissenschaften	8	29 %
	Kunst und Geisteswissenschaften	7	25 %
	Ingenieurwesen und Architektur	3	11 %
	Gesundheitswissenschaften	1	4 %
<i>Art der Hochschul- ausbildung</i>	Bachelor	7	25 %
	Master	21	75 %
<i>Geschlecht</i>	Weiblich	17	61 %
	Männlich	11	39 %

<i>Aktuelle Situation</i>	In Arbeit	16	57 %
	In einem Masterstudium	11	39 %
	Nicht berufstätig / studierend	1	4 %
<i>Alter</i>	Min	23	
	Max	33	
	<i>M (SD)</i>	27.21 (2.95)	
<i>Dauer des Studiums</i>	Min	3	
	Max	10	
	<i>M (SD)</i>	5.16 (1.59)	
<i>Jahre seit Studienabschluss</i>	Min	0	
	Max	5	
	<i>M (SD)</i>	1.39 (1.44)	

Tabelle 1. Charakteristika der Teilnehmenden

3.2 Erhebungsinstrumente und Vorgehen bei der Datenerhebung

Die Daten wurden mittels zweier schriftlicher Fragebögen erhoben, die auf Leitfäden für halbstrukturierte Interviews basieren (Helfferich, 2022) und den Teilnehmenden die Möglichkeit boten, offene Antworten zu geben (Schreier, 2023). Ein Fragebogen fokussierte auf personale, der andere auf kontextuelle Faktoren, um den Teilnehmenden eine bessere Unterscheidung der Themen zu ermöglichen. Beide Fragebögen erfassten zudem die aktuelle Situation der Teilnehmenden sowie Empfehlungen zur Verbesserung beruflicher Perspektiven. Vor der Anwendung wurden die Instru-

mente von zwei Studierenden mit Beeinträchtigung und dem interdisziplinären Forschungsteam getestet und anschließend von zwei Expert:innen der inklusiven Hochschulforschung validiert.

Als Datenbasis für die Analysen zur vorliegenden Studie dienen die Ausführungen der Teilnehmenden zu ausgewählten Fragen aus dem ersten Fragebogen:

- *Wie ist Ihre derzeitige Situation? Erzählen Sie uns bitte etwas mehr darüber, was Sie gegenwärtig machen.*
- *Wie sind Sie dazu gekommen?*
- *Würden Sie diese Situation als Erfolg bezeichnen? Warum?*
- *Welchen Einfluss, meinen Sie, hatte Ihr Universitätsabschluss auf Ihre beruflichen Erfahrungen bzw. wird er voraussichtlich haben? Warum?*

Diese Studie wurde von der *Ethikkommission der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg* (FAU) genehmigt. Die Einhaltung ethischer Grundsätze, die Wahrung der Anonymität der Teilnehmenden sowie die Barrierefreiheit der Studie wurden während des gesamten Prozesses gewährleistet. Die Teilnehmenden wurden umfassend über das Projekt informiert und gaben ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme. Die Erhebungsmethode ermöglichte es den Teilnehmenden, ihre Antworten ohne Zeitdruck zu formulieren. Zunächst wurden mit allen Teilnehmenden jeweils Vorgespräche von 30 bis 60 Minuten Dauer geführt. In 30 Prozent der Fälle fanden diese persönlich statt, in den verbleibenden 70 Prozent online. Die Teilnehmenden wurden über Ziele, Ablauf, Fragen und Bedeutung ihrer Teilnahme informiert und erhielten nach Zustimmung die Fragebögen per E-Mail. Sie wurden ermutigt, sich Zeit zu lassen und ihre Studienerfahrungen umfassend schriftlich zu reflektieren.

3.3 Auswertung der Daten

Die anonymisierten Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) mit einem deduktiv-induktiven Vorgehen (inhaltlich strukturierende Analyse) ausgewertet. Die Hauptcodes für die Analyse wurden deduktiv aus den in den Fragebögen enthaltenen Themen abgeleitet (Smith & Jones, 2020). Anschließend wurde das gesamte Material mit Hilfe der Software *MAXQDA 2022* anhand der Hauptcodes analysiert. Darauf aufbauend erfolgte eine vertiefende induktive Analyse der identifizierten Textstellen, um die für die Fragestellungen relevanten, Haupt- und Subkategorien aus dem Material zu entwickeln (Tabelle 2). Die Antworten der Teilnehmenden wurden von den beiden Erstautor:innen dieser Studie unabhängig voneinander überprüft, und die Ergebnisse der Analyse wurden in Diskussionsrunden besprochen, bis ein Konsens erreicht wurde. Die Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel ausführlich erläutert.

<i>Hauptkategorien</i>	<i>Subkategorien</i>		<i>Teilnehmende</i>
<i>Berufliche Situation und Erfolgskonstruktionen nach Studienabschluss</i>	In Arbeit	Erreichen eines gewünschten vs. unerwünschten Berufs	T1, T2, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T17, T20, T21, T26, T27, T28
		Demonstration des eigenen Wertes	T1, T6, T8, T12, T13, T20, T21, T28
		Große persönliche Anstrengungen, um einen Arbeitsplatz zu erhalten	T11, T4, T5, T28, T12, T20, T26

	Arbeitssuchend (Arbeitslos, Masterstudium oder unzufrieden mit dem derzeitigen Arbeitsplatz)	Schwierigkeiten, eine geeignete Arbeit zu fin- den.	T2, T9, T11, T15, T16, T25, T26
	Masterstudium	Masterstudium mit dem Ziel, eine Spezialisierung zu erwerben, versus Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche	T3, T7, T11, T14, T15, T16, T18, T19, T22, T23, T24
	Studium/Arbeit im Bereich Inklusion	Aufbau auf eigenen Erfahrungen mit Behinderungen	T4, T13, T18, T19, T20, T21, T24, T26
		Hilfe für andere Menschen mit Beeinträchtigungen	T18, T19, T20, T21, T24, T26
<i>Hinderliche Faktoren für einen erfolgreichen Übergang</i>	Barrieren in den Köpfen	Mangelndes Bewusstsein	T4, T22, T12, T13, T25
		Stereotype Vorstellungen und Vorurteile	T4, T22, T12, T13
		Negative Folgen der Offenlegung der Beeinträchtigung	T22, T26

		Fehlende Repräsentation von Menschen mit Beeinträchtigungen in verantwortungsvollen beruflichen Positionen	T19, T25, T28
	Mangelnde Unterstützung	Fehlende Anpassungen des Arbeitsplatzes	T3, T4, T8, T13, T12, T26
		Fehlende Unterstützung für Vollzeitarbeit	T4, T8, T26, T28
		Fehlende Information bzw. Schulung von Arbeitgeber:innen zu Anpassungen am Arbeitsplatz	T6, T8, T10, T26
		Fehlende Unterstützung für die Aufnahme einer selbstständigen Tätigkeit	T1, T2, T25
<i>Förderliche Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang</i>	Erfahrene Unterstützung	Positive Unterstützung durch Arbeitgeber:innen und Kolleg:innen	T4, T13
		Unterstützung nach Offenlegung der Beeinträchtigung	T4

	Qualifikationen und Erfahrungen im Lebenslauf	An der Hochschule erworbenes Wissen und Fähigkeiten	T4, T7, T21, T25
		Praktika und Nebenjobs während des Studiums	T4, T5, T8, T16, T19, T23, T25
		Studien- oder Praktikums-Aufenthalte im Ausland	T1, T3, T7, T9, T16, T19, T21

Tabelle 2. Übersicht über die entwickelten Haupt- und Subkategorien

4 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung ist nach den drei Hauptkategorien: berufliche Situation und Erfolgskonstruktionen nach Studienabschluss, hinderliche Faktoren sowie förderliche Bedingungen am Übergang in den Arbeitsmarkt gegliedert. Diese Aspekte sind im Erleben der Teilnehmenden eng miteinander verknüpft.

4.1 Berufliche Situation und Erfolgskonstruktionen nach Studienabschluss

Erfolg wird von den Teilnehmenden als Zusammenspiel aus Beschäftigungsstatus, Passung zwischen der aktuellen Position und der eigenen Qualifikation sowie beruflichen Vorstellungen und erlebter Leistungsfähigkeit bzw. Sinnstiftung in der aktuellen Position konstruiert. Ein Teil der erwerbstätigen Absolvent:innen bewertete die eigene Situation als erfolgreich. Der Hochschulabschluss wurde dabei als zentrale

Ressource zur Erlangung qualifikationsadäquater Beschäftigung und als Beleg eigener Leistungsfähigkeit beschrieben:

„Der Abschluss ermöglicht mir Stellen, zu denen ich sonst keine Möglichkeit hätte [...]“ (T4).

Andere erwerbstätige Teilnehmende erlebten ihre Situation nicht als Erfolg. Zwar schätzten sie die Arbeitsplatzsicherheit, gleichzeitig fehlte häufig die Passung zwischen ihrer Qualifikation und der aktuellen Tätigkeit:

„Ja, der Abschluss ist geschafft und Arbeit finde ich auch, allerdings habe ich den passenden Job noch nicht gefunden, hier kämpfe ich im Moment“ (T2).

Mehrere Teilnehmende berichteten zudem von enormen Anstrengungen, die sie unternehmen mussten, um einen Arbeitsplatz zu finden:

„Es war schwierig eine Arbeit zu finden, weil in Bewerbungsgesprächen wurde auf meine sehr guten akademischen Leistungen nicht eingegangen. Es ging immer nur darum, warum ich so lange studiert habe und um fehlende Berufserfahrung“ (T26).

Im Allgemeinen hatte die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden, die sich um einen Einstieg in den Arbeitsmarkt bemüht hatten, tatsächlich auch einen Arbeitsplatz gefunden. Es gab aber auch einige Personen, denen dies noch nicht gelungen war oder die ihren Arbeitsplatz verloren hatten und sich deshalb als wenig erfolgreich erlebten.

Eine dritte berufliche Situation schildern Teilnehmende, die nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium aufgenommen haben. Diese Entscheidung wurde unterschiedlich begründet: Während einige den Master als strategische Investition zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen betrachteten, beschrieben andere das weiterführende Studium als eine Art Übergangslösung mangels realistischer Beschäftigungsperspektiven:

„Meine aktuelle Situation ist, dass ich noch studiere. [...] Meine Situation an sich sehe ich nicht sehr erfolgreich. Ich studiere gerade nur noch, weil ich sonst nicht weiß, was ich tun sollte“ (T15).

Das Masterstudium fungiert hier weniger als Ausdruck von Aufstiegsambitionen, sondern vielmehr als Bewältigungsstrategie angesichts struktureller Unsicherheiten im Übergang und wird daher nicht als Erfolg erlebt.

Schließlich gab es Teilnehmende, die nach dem Abschluss entweder ein Masterstudium mit inhaltlichem Bezug zu Inklusion aufgenommen oder eine Beschäftigung im Feld der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen gefunden hatten. Diese Teilnehmenden beschrieben ihre Situation durchgängig als erfolgreich. Als Hauptmotive nannten sie, die durch den Umgang mit ihrer Beeinträchtigung gewonnenen Erfahrungen nutzen zu wollen und den Wunsch, andere zu unterstützen:

„Mit meinem Fachwissen als [Studienabschluss] und mit meinen persönlichen Erfahrungen als [Person mit Beeinträchtigung] kann ich andere [Personen mit derselben Beeinträchtigung] besonders gut beraten [...]“ (T20).

In diesen Fällen wird beruflicher Erfolg stark sinnstiftend gerahmt und eng mit biografischer Kohärenz und gesellschaftlicher Teilhabe verknüpft.

4.2 Hinderliche Faktoren für einen erfolgreichen Übergang

Viele Teilnehmende berichten über Barrieren in den Köpfen sowie ein mangelndes Bewusstsein für die Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen. Insbesondere Arbeitgeber:innen wurden als zentrale Akteur:innen benannt, bei denen Sensibilisierung und Wissen über barrierefreie Arbeitsgestaltung fehlen:

„Es braucht meiner Meinung nach noch mehr bewusstseinsbildende Maßnahmen, insbesondere auf Führungsebene [...]“ (T25).

Eng damit verbunden sind stereotype Zweifel an der beruflichen Leistungsfähigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen, die viele Teilnehmende insbesondere im Bewerbungsprozess erlebten:

„Blinde werden von der Gesellschaft oft nicht für voll genommen. Das sind unterbewusste Stereotype, die mir tagtäglich, aber auch bei Bewerbungen begegnet sind: Kannst du das leisten? Bist du langsamer?“ (T12).

Diese Erfahrungen verweisen auf persistente ableistische Deutungsmuster, die akademische Qualifikationen teilweise relativieren oder entwerten.

Am Arbeitsplatz wurde die Offenlegung nichtsichtbarer Beeinträchtigungen als besonders ambivalente Entscheidung beschrieben. Dabei wird die individuelle Abwägung stark von Barrieren geprägt: So ist der Erhalt von Arbeitsplatzanpassungen häufig zumindest an eine teilweise Offenlegung gebunden, gleichzeitig kann ein schlechtes Organisations- oder Teamklima die Befürchtung verstärken nach der Offenlegung negativ beurteilt oder diskriminiert zu werden:

„Was ich schade finde, ist dass ich über meine Behinderung im Arbeitsleben nicht offen reden sollte, da einem das als Nachteil angesehen werden kann“ (T22).

Zudem kritisierten mehrere Teilnehmende die geringe Repräsentation von Menschen mit Beeinträchtigungen in Entscheidungs- und Leitungspositionen, was bestehende Machtasymmetrien weiter verstärkt:

„Ich bin aber auch nicht blind gegenüber der Diskriminierung, die ich wegen meiner Behinderung erfahre. Ich würde mir wünschen, dass die Repräsentation von behinderten Menschen in den Medien und in Leitungspositionen zunimmt und mehr Sichtbarkeit bekommt“ (T19).

Eine weitere Barriere war mangelnde Unterstützung. Die Teilnehmenden forderten angemessene Hilfsmittel und Unterstützung für Arbeitnehmer:innen mit Beeinträchtigungen, um berufliche Nachteile auszugleichen und gleichberechtigt arbeiten zu können. Zudem betonten sie die Wichtigkeit barrierefreier Arbeitsplätze. Außerdem wiesen sie darauf hin, dass Menschen mit Beeinträchtigungen von Unternehmen unterstützt werden sollten, damit sie nicht gezwungen sind, unter extremem Stress zu arbeiten:

„Ich habe in dieser Zeit extrem viel gelernt, allerdings mit einem sehr hohen Stresslevel. Das liegt zum einen an behindertenbedingten Mehraufwendungen, zum anderen an der Firmenkultur“ (T12).

In diesem Zusammenhang gaben mehrere Teilnehmende an, dass sie aufgrund ihrer Beeinträchtigung und mangelnder Unterstützung nur in Teilzeit arbeiten können. Die daraus resultierenden finanziellen Probleme sowie begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten wurden als erhebliches Problem beschrieben:

„Bis vor kurzem war ich dort als [Tätigkeit] Leitung tätig, habe aber gemerkt, dass der Leistungsanspruch mit meinem Stundenvolumen von 50 % nicht abbildbar ist und arbeite nun als [Tätigkeit]. [...]. Ich konnte mir einen Teilzeitjob leisten, weil ich die finanzielle Unterstützung meines Partners hatte“ (T8).

Teilnehmende mit psychischen Beeinträchtigungen erklärten insbesondere, dass es in ihren Fällen viele Schwierigkeiten bei der Umsetzung angemessener Vorkehrungen bzw. von Nachteilsausgleichen gibt, vor allem aufgrund des Mangels an Information und Wissen über geeignete Arbeitsplatzanpassungen für diese Art von Beeinträchtigung:

„Allgemein finde ich die Versorgung zur beruflichen Integration für Menschen mit psychischen Erkrankungen echt schlecht. Ich weiß, dass ich großes Potenzial habe und ich fühle mich, als ob dieses verpuffen würde, weil mir nicht die nötigen Rahmenbedingungen geschaffen werden“ (T26).

Schließlich erwogen einige Teilnehmende sich selbstständig zu machen. Sie waren der Ansicht, dass eine Selbstständigkeit ihnen günstigere Bedingungen für die Ausübung ihres Berufs bieten könnte, unter Berücksichtigung ihres Arbeitsrhythmus und mit der entsprechenden Anpassung und Unterstützung. Aus verschiedenen Gründen wagten sie es jedoch nicht, diese Beschäftigungsoption zu wählen:

„Ich sträubte mich jedoch dagegen, mich selbstständig zu machen, da dies ohne ausreichende Unterstützung für einen blinden Übersetzer ein ziemlich schwieriges und unsicheres Unterfangen ist“ (T1).

Die Ergebnisse zeigen, dass die berichteten Hürden am Übergang nicht isoliert auftreten, sondern dass gesellschaftliche und organisationale Hürden kumulieren und individuelle Handlungsspielräume deutlich begrenzen.

4.3 Förderliche Bedingungen für einen erfolgreichen Übergang

Die Teilnehmenden berichteten auch über Bedingungen, die einen erfolgreichen Übergang nach Abschluss des Studiums gefördert haben. Insbesondere hoben sie die erhaltene Unterstützung und die hilfsbereite Haltung von Arbeitgeber:innen und Kolleg:innen hervor. Zudem berichteten sie von konkreter Unterstützung, die sie nach der Offenlegung ihrer Beeinträchtigung erhalten hatten, um ihre Arbeit erfolgreich ausüben zu können:

„Und dann war ich mutig: Ich habe einfach gesagt, dass ich die manisch-depressive Störung habe und ob sie damit ein Problem haben. Sie sagten, nein. [...] Meine Bedingungen, per Home-Office und 20 Stunden in der Woche zu arbeiten, wurden umgesetzt“ (T4).

Zudem hoben die Befragten die Relevanz von Qualifikationen und Erfahrungen im Lebenslauf hervor. Sie betonten die Bedeutung eines Hochschulabschlusses und gaben an, dass die persönlichen und beruflichen Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten, die sie während ihres Studiums erworben hatten, eine wichtige Rolle beim Übergang gespielt hatten:

„[Der Abschluss hatte] einen großen [Einfluss], weil ich den größten Teil meines theoretischen Wissens aus der Uni habe. Und die in der Uni gelernten Softskills spielen im Beruf natürlich auch eine sehr große Rolle“ (T7).

Darüber hinaus berichteten mehrere Teilnehmende positiv von den Erfahrungen, die sie während ihres Studiums über einen Nebenjob oder ein Praktikum gesammelt hatten, welche dann wiederum einen großen Beitrag zu ihrem Lernprozess leisteten und ihre Chancen auf einen geeigneten Arbeitsplatz verbesserten:

„Was deutlich wichtiger für meinen Erfolg im Berufsleben und auch den Einstieg ins Berufsleben war, waren meiner Meinung nach tatsächlich die Praktika und die ehrenamtlichen Tätigkeiten, die ich während des Studiums durchgeführt habe“ (T19).

Abschließend lässt sich zu diesem Aspekt feststellen, dass es für eine kleine Gruppe von Teilnehmenden für den Übergang ins Berufsleben auch förderlich war, dass sie während ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt absolviert hatten. Sie betrachteten diese Erfahrung als einen der wichtigsten Faktoren für ihren Studienerfolg und schätzten alle Erkenntnisse, die sie daraus für den Übergang in den Arbeitsmarkt gewonnen hatten:

„Außerdem war es mir wichtig, Erfahrung in den Ländern zu sammeln, deren Sprachen ich lernte, weshalb ich ein Auslandssemester während meines Bachelors in [Stadt] und während meines Masters ein Erasmussemester in [Stadt] verbracht habe“ (T1).

Zusammenfassend zeigt sich, dass erfolgreiche Übergänge weniger auf einzelne Faktoren zurückzuführen sind, sondern auf das Zusammenspiel individueller Ressourcen, unterstützender organisationaler Bedingungen und förderlicher struktureller Kontexte.

5 Diskussion und Fazit

Studierende mit Beeinträchtigungen haben trotz ihrer hohen Qualifikation nach Abschluss ihres Studiums nicht die gleichen Chancen in eine sinnstiftende und qualifikationsadäquate Beschäftigung überzugehen, wie ihre Kommiliton:innen ohne Beeinträchtigungen (Association of Graduate Careers Advisory Services, 2025; Phillips et al., 2022). In dieser Studie haben wir untersucht, welche Erfahrungen Absolvent:innen mit Beeinträchtigung am Übergang machen und unter welchen Bedingungen sie den Übergang als erfolgreich bewerten. Manche der Teilnehmenden waren berufstätig, andere schlossen ein Masterstudium an und nur wenige waren weder

berufstätig noch im Masterstudium. Ob die Teilnehmenden den Übergang als erfolgreich bewerteten oder nicht, hing davon ab, ob ihre aktuelle Situation ihren Vorstellungen und Qualifikationen entsprach. Dies war nicht der Fall, wenn das Masterstudium als Notlösung gewählt wurde, eine Stelle nicht qualifikationsadäquat war oder Absolvent:innen ungewollt in Teilzeit arbeiten mussten. Ähnliche Ergebnisse könnten auch von Absolvent:innen ohne Beeinträchtigung stammen, denn insbesondere Bachelorabsolvent:innen von Universitäten und aus bestimmten Fachbereichen haben generell Schwierigkeiten beim Berufseinstieg und viele schließen (geplant oder ungeplant) ein Masterstudium an (Bundesagentur für Arbeit, 2024). Spezifisch für Absolvent:innen mit Beeinträchtigung ist, dass einige sich gezielt für ein Masterstudium oder eine Tätigkeit im Bereich Inklusion entschieden. Einerseits kann dies eine Chance sein, um Schwierigkeiten beim Übergang in Arbeit zu verringern und zugleich anderen Menschen mit Beeinträchtigungen zu helfen (Berry & Domene, 2015). So waren alle Teilnehmenden, die diesen Weg eingeschlagen hatten, zufrieden. Andererseits ist es ein Problem, dass Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen oft gezwungen sind, in ausbildungsfremden Bereichen oder unterhalb ihrer Qualifikation zu arbeiten (Bjørnshagen & Ugreninov, 2021). Daher ist es notwendig, Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen darin zu unterstützen, ihre Beschäftigung frei im Rahmen ihrer formalen Qualifikationen wählen zu können.

Ebenfalls spezifisch für die Erfahrungen von Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen sind die meisten der Barrieren, die sie am Übergang erleben. Viele berichteten, dass die Suche nach einer Stelle sehr mühsam war. Eine große Rolle spielen dabei Barrieren „in den Köpfen“, wie mangelndes Bewusstsein, stereotype Vorstellungen und negative Reaktionen auf die Offenlegung nicht sichtbarer Beeinträchtigungen. Hingegen wurden kollegiale Unterstützung und positive Reaktionen nach Offenlegung nicht sichtbarer Beeinträchtigungen als förderlich benannt. Das zeigt, wie abhängig Absolvent:innen mit Behinderungen hinsichtlich ihrer beruflichen Erfolgsmöglichkeiten vom Organisationsklima und den Einstellungen entscheidungsmächtiger Einzelpersonen in Hochschulen und Unternehmen sind. Hier sind die Organisationen gefragt, ihre Organisationsmitglieder zu schulen und eine Arbeitsumgebung

zu schaffen, in der sich Betroffene sicher fühlen über ihre Beeinträchtigung zu sprechen und ihre Rechte in Anspruch zu nehmen, weil sichergestellt ist, dass keine negativen Konsequenzen daraus folgen (Bauer et al., 2023; Gillies, 2012; Odame et al., 2021; Vornholt et al., 2018). Hierfür könnten beispielsweise spezielle Unterstützungszentren eingerichtet werden (AktionMensch, 2023; Cage et al., 2022; Europäische Union, 2022a, 2022b).

Eine weitere Barriere ist die mangelnde Unterstützung wirklich inklusiver Arbeitsmöglichkeiten. Neben fehlender Barrierefreiheit und Unwissen von Arbeitgeber:innen (z. B. zu Anpassungen bei psychischen Beeinträchtigungen) berichten Befragte, dass sie wegen ungünstiger Rahmenbedingungen nur in Teilzeit arbeiten konnten oder auf Selbstständigkeit verzichten mussten (Berry & Domene, 2015; Goodall et al., 2022; Niehaus & Bauer, 2013). Dies zeigt, dass für echte Inklusion die Wahrung des Rechts auf ein barrierefreies, bedarfsgerechtes Arbeitsumfeld unerlässlich ist. Aber auch die geringe Repräsentation von Menschen mit Beeinträchtigungen in Führungspositionen ist eine Barriere, da einerseits geeignete Rollenvorbilder für Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen fehlen und andererseits in entscheidenden Positionen Behinderungserfahrungen nicht vorhanden sind, wodurch diese Perspektive bei relevanten Entscheidungen fehlt. Daher sollten Unternehmen gezielt Führungskräfte mit Beeinträchtigung fördern. Schließlich helfen Erfahrungen wie Praktika, Nebenjobs, Ehrenämter oder Auslandsaufenthalte beim Berufseinstieg. Aufgrund von Barrieren im System ist es für Studierende mit Beeinträchtigungen aber oft deutlich schwieriger, solche Erfahrungen zu machen (Sarcletti et al., 2018). Daher sollten Barrieren reduziert und Unterstützungsstrukturen an Hochschulen (z. B. Career Services) sensibilisiert und besser ausgestattet werden.

Hochschulen und Unternehmen können den Übergang durch Mentoring- oder Tutor:innenprogramme unterstützen (Cage et al., 2022). Mentor:innenteams aus Absolvent:innen mit Beeinträchtigungen und Studierenden im letzten Studienjahr könnten zudem stärkere Verbindungen zwischen Hochschulen und Unternehmen fördern, aus denen langfristig gemeinsame Projekte und inklusivere Strategien hervorgehen.

Zusammenfassend zeigt die Studie, dass Hochschulabsolvent:innen mit Beeinträchtigungen am Übergang zahlreichen zusätzlichen gesellschaftlichen und organisationalen Hürden begegnen und dass Hochschulen und Unternehmen noch erhebliche Anstrengungen erbringen müssen, um den Übergang zu erleichtern. Die oben diskutierten Maßnahmen lassen sich in eine Strategie einbetten, die Chancengleichheit fördert, Anreize für die Beschäftigung und langfristige Inklusion von Arbeitnehmer:innen mit Beeinträchtigungen schafft, barrierefreie Arbeitsumgebungen sicherstellt und wirksame Mechanismen zur Überwachung und Durchsetzung etabliert.

Literaturverzeichnis

Ob der Zeichenbegrenzung der ZFHE findet sich die vollständige Literaturliste online unter: <https://zenodo.org/records/18299828>

Danksagungen

Die Forschungsarbeit wurde gefördert mit einem Stipendium aus besonderen Mitteln, die der Freistaat Bayern zur Realisierung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre im Staatshaushalt bereitstellt, eingeworben von Rosario Lopez-Gavira.

This publication is part of the grant RYC2024-048361-I awarded to Inmaculada Orozco, funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities, the State Research Agency /10.13039/501100011033, and the European Social Fund Plus (ESF+).

This study was carried out in collaboration with the team of the research project funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain, State Research Agency and FEDER funds European Union [grant numbers EDU2020-112761RB-100/Feder Funds].

Christian Grosch¹

Adapting to Disruption: A Case Study of Project-Based and AI-Integrated Curriculum Innovation at Coburg University

Abstract

Higher education institutions (HEIs) face structural pressures from digital transformation, labor market shifts, and declining enrollment. This exploratory case study analyzes the bachelor program *Information Systems 2.0* at Coburg University of Applied Sciences, drawing on document analysis and insider perspectives. Findings show that the program strategically integrates regional engagement, AI-driven project-based learning, and interdisciplinary governance. However, tensions emerge between employability and theoretical depth, agile program design and accreditation requirements, and expanded faculty roles versus institutional capacity. By situating the case within contingency and institutional theory, the paper provides empirically grounded insights into how universities navigate competing logics of academic autonomy, market responsiveness, and organizational legitimacy during digital disruption.

Keywords

higher education curriculum development, business informatics, institutional innovation, project-based learning, regional development

1 Corresponding Author; Hochschule Coburg; christian.grosch@hs-coburg.de

Anpassung an Umbrüche: Eine Fallstudie zur projektbasierten und KI-integrierten Lehrplaninnovation an der Hochschule Coburg

Zusammenfassung

Hochschuleinrichtungen stehen aufgrund der digitalen Transformation, Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und rückläufigen Einschreibungszahlen unter strukturellem Druck. Diese explorative Fallstudie analysiert den Bachelor-Studiengang *Wirtschaftsinformatik 2.0* an der Hochschule Coburg anhand von Dokumentenanalysen und Insiderperspektiven. Die Ergebnisse zeigen, dass der Studiengang strategisch regionales Engagement, KI-gestütztes projektbasiertes Lernen und interdisziplinäre Governance integriert. Es entstehen jedoch Spannungen zwischen Beschäftigungsfähigkeit und theoretischer Tiefe, agiler Programmgestaltung und Akkreditierungsanforderungen sowie erweiterten Aufgaben der Fakultät und institutionellen Kapazitäten. Durch die Einordnung des Falles in die Kontingenz- und Institutionentheorie liefert die Arbeit empirisch fundierte Einblicke, wie Universitäten während der digitalen Disruption mit konkurrierenden Logiken wie akademischer Autonomie, Marktreaktionsfähigkeit und organisatorischer Legitimität umgehen.

Schlüsselwörter

Hochschulbildung, Lehrplanentwicklung, Wirtschaftsinformatik, institutionelle Innovation, projektbasiertes Lernen, regionale Entwicklung

1. Introduction

Higher education institutions (HEIs) are increasingly facing structural pressures from digital transformation, evolving labor markets, and changing social conditions (Leišytė et al., 2023; Martin & Xie, 2022). These pressures challenge traditional curricula, teaching methods, and institutional governance, prompting universities to explore innovative approaches that integrate technological competencies, interdisciplinary learning, and regional engagement (Marginson, 2016; Fumasoli & Huisman, 2013; Roper, 2012; Sterling, 2010; Slaughter & Rhoades, 2004).

This paper examines the bachelor program *Information Systems 2.0* at *Coburg University of Applied Sciences*, launched in Winter Semester 2022/23. The program was developed collaboratively by university leadership and regional industry stakeholders to address emerging digital skill needs, foster project-based learning, and embed *artificial intelligence* (AI) across the curriculum (Coburg University, 2025a; Aliabadi et al., 2023; McDowell, 2020). Unlike conventional business informatics programs, it combines modular, applied learning with close industry collaboration, aiming to prepare graduates for dynamic professional environments while contributing to regional innovation.

The study employs an exploratory case study design, combining document analysis (module handbook), participant observation, and insights from the author's direct involvement as program coordinator and lecturer. This approach enables an understanding of the structural, pedagogical, and governance dimensions of curriculum innovation.

The paper addresses two research questions:

- *How do competing institutional logics, specifically the drive for agile innovation versus the requirements of regulatory stability, manifest as structural tensions during the implementation of the “Information Systems 2.0” program?*

- *What strategic and governance-level lessons can be derived for HEIs seeking to institutionalize project-based, technology-driven curricula within highly regulated academic environments?*

By integrating theory and empirical evidence, this study highlights the trade-offs, structural conditions, and governance challenges associated with curricular innovation, offering insights for both research and practice in higher education development.

2 Theoretical Framework

To understand how Coburg University's *Information Systems 2.0* program navigates digital disruption, project-based pedagogy, and AI integration, this study draws on complementary theoretical perspectives from organizational and higher education research.

Contingency Theory (Lawrence & Lorsch, 1967) provides a lens for examining alignment between internal structures and external demands. There is no universally optimal curriculum design; instead, institutions must adapt teaching formats, governance structures, and resource allocation to environmental pressures. In this case, the modular, project-based curriculum represents a deliberate response to regional labor market demands and the challenges of digital transformation.

Institutional Theory (Powell & DiMaggio, 1991; Meyer & Rowan, 1977) explains how innovation is constrained by broader academic norms, accreditation standards, and legitimacy concerns. HEIs adopt new practices not only to increase effectiveness but also to maintain legitimacy among regulators, industry partners, and students. The retention of traditional lecture modules alongside innovative projects illustrates that curricular change occurs within, rather than outside, established institutional frameworks.

Strategic Management Perspectives (Clark, 1998; Siegel & Leih, 2018) highlight the university as a purposive organization capable of shaping its environment. The *Information Systems 2.0* program exemplifies strategic entrepreneurship in higher education: aligning academic offerings with regional economic needs, technological trends, and emerging skill requirements while leveraging faculty and industry networks.

Learning Organization Paradigm (Argyris & Schön, 1978; Astley & Van de Ven, 1983) offers a pedagogical lens, emphasizing continuous feedback, reflection, and iterative project supervision. These processes enable both students and faculty to develop adaptive competencies, reinforcing the program's dual role as curriculum innovation and mechanism for organizational learning (Dee & Leišytė, 2016).

Together, these frameworks provide a multi-dimensional lens to analyze how *Information Systems 2.0* balances structural design, pedagogy, faculty roles, and institutional constraints, and how it responds to disruption while maintaining legitimacy and educational quality.

3 Research Design

This study adopts an exploratory single-case study design to analyze the development and early implementation of the *Information Systems 2.0* bachelor's program at *Coburg University of Applied Sciences*. Exploratory case studies are particularly suitable when investigating emerging organizational models and innovation processes that have not yet been extensively examined in the literature (Toma, 2010; Dee & Leišytė, 2016).

The case was selected due to its explicit strategic repositioning in response to digital transformation pressures and its integration of AI-driven project-based learning within a regional innovation context. Since the program has been operational only since the winter semester 2022/23, the analysis focuses on its design logic, governance structures, and early-stage implementation dynamics rather than long-term outcome evaluation.

The primary data sources include:

- The official module handbook and curriculum documentation (2022–2025 editions)
- Internal program development documents
- Strategic planning materials related to the Lucas-Cranach-Campus initiative
- Reflexive insights derived from the author’s direct involvement in program development and coordination

The combination of documentary analysis and insider perspective enables a detailed reconstruction of the program’s conceptual foundations and governance structures.

The author serves as program coordinator and lecturer within *Information Systems 2.0* and was directly involved in its conceptualization and implementation. The author’s embedded role offers privileged access but requires careful reflexivity to mitigate normative bias. Analytical distance is maintained through application of established organizational and higher education theories.

To mitigate this limitation, the analysis is explicitly grounded in established organizational and higher education theories. Rather than presenting the program as a best-practice model, the study critically examines structural tensions, trade-offs, and governance challenges inherent in its design. The theoretical framework functions as an analytical lens to ensure conceptual distance and avoid purely descriptive or promotional accounts.

Given the program’s recent implementation, empirical outcome data such as graduate employability or longitudinal student trajectories are not yet available. The findings therefore remain preliminary and focus on structural and strategic dimensions rather than measurable performance indicators. Furthermore, the insider perspective, while analytically valuable, limits the degree of external triangulation. Future research should incorporate independent empirical studies, including student and stakeholder perspectives.

4 Case Context

The bachelor's program *Information Systems 2.0* was launched in the winter semester 2022/23 against the backdrop of declining student enrollments and increasing regional demands for digitally skilled graduates. The initiative emerged through collaboration between university leadership and regional economic stakeholders, reflecting both strategic repositioning efforts and resource dependence dynamics (Fumasoli & Huisman, 2013; Roper, 2012). Rather than representing purely academic innovation, the program can be understood as an institutional response to demographic pressure and regional economic expectations (Rebhan, 2024).

The program is located at the *Lucas-Cranach-Campus* in Kronach, a region characterized by small and medium-sized enterprises (SMEs) undergoing digital transformation. Its design deliberately emphasizes project-based learning, interdisciplinary collaboration, and applied AI integration (Aliabadi et al. 2023). Nearly all ECTS credits are formally embedded in project-oriented formats. However, the degree of project intensity varies depending on individual faculty members and the availability of external project partners.

Although the program prioritizes project-based learning, classical lecture formats have not disappeared. They are retained primarily for theoretical input and foundational knowledge. Assessment formats include portfolios, project reports, presentations, prototype development, self reflection and annotated code documentation. Traditional written examinations are used selectively.

A particularly illustrative example of how project-based learning and AI integration materialize in practice is the project *Paletten aus Pixeln* (*Pallets made of pixels*) undertaken by a student team in collaboration with industry partners Google and BMW. In this three-week project, students developed a tool that uses artificial intelligence to generate realistic images of logistics assets—such as Europallets, forklifts, and transport boxes—based on user-specified configurations. These AI-generated images address a practical challenge in logistics planning, where assembling diverse real-world pictures of equipment in varying conditions (e.g., different levels of wear,

dirt, or orientations) can be time-consuming and resource-intensive; the students' tool automates this process, producing tailored images on demand. The project involved daily team coordination, frequent consultation with external partners, and substantive software development, including Python programming and iterative testing. Beyond technical deliverables, participants reported significant growth in teamwork, responsibility, and applied problem-solving—outcomes that align with the program's learning objectives and demonstrate how students transition from theoretical knowledge to real-world impact. This work was recognized both by partner organizations and regional innovation initiatives, underscoring the value of immersive, industry-engaged projects in the curriculum (Coburg University, 2025b).

Student perceptions of the *Information Systems 2.0* program further underscore its practical orientation and applied focus. According to *StudyCheck* – a platform where current and former students provide anonymous feedback on programs – the program receives an overall rating of 4.8 out of 5 stars ($n = 32$), indicating high student satisfaction. Reviewers consistently highlight the curriculum's hands-on projects, real-world problem solving, interdisciplinary teamwork, and supportive teaching staff as key strengths (Studycheck.de, 2026). These user-generated impressions align closely with the program's stated aims of preparing graduates for dynamic professional environments. While the high rating suggests broad approval, it should be interpreted cautiously, as online platforms often attract contributions from particularly engaged or satisfied students rather than providing a statistically representative sample.

Importantly, no formalized competence framework structures the curriculum yet. The operationalization of “future skills” depends largely on individual instructors. The constitutional principle of academic freedom limits the extent to which standardized project formats or assessment structures can be imposed across modules (Coburg University, 2025a). As a result, the program exhibits internal heterogeneity: while some modules fully embrace project-based and AI-supported formats, others retain more conventional teaching approaches. This variability reflects a structural tension between innovation ambitions and entrenched academic norms. In order to accommodate a structured curriculum, the module handbook is being evaluated and

further developed using the *NextSkills framework* (Ehlers, 2020), and a publication is currently in progress (Heim et al., 2026).

Artificial intelligence is integrated at multiple levels: through dedicated compulsory modules, the use of AI tools in classroom settings, and its application in independent project work. However, the depth of integration depends on faculty expertise and project feasibility.

Project collaborations span a broad spectrum: from global corporations such as Google (IT tech) to regional SMEs like Paul Rauschert Steinbach (technical ceramics) and Lauensteiner Confiserie (chocolate manufacturer), as well as micro-enterprises (Coburg University, 2025b). While this diversity reduces dependency on individual partners, it also results in varying project complexity and outcome quality. Some student projects produce limited tangible results, particularly in early semesters. Anecdotal observations suggest that project quality increases over the course of study, yet systematic longitudinal evaluation is not available.

The reliance on external partners introduces additional coordination demands and unpredictability into the curriculum. The program's interdisciplinary and transfer-oriented design significantly increases faculty workload. Teaching responsibilities extend beyond content delivery to include project coaching, stakeholder coordination, and applied research collaboration. Although these activities enhance practical relevance, they also reduce time available for research.

Overload discussions have emerged, particularly given the limited structural relief within existing deputation models. The program's organizational logic (iterative project cycles, flexible cooperation formats, and cross-disciplinary coordination) does not fully align with established university administrative routines. This misalignment generates additional bureaucratic effort and negotiation processes.

Thus, while the program embodies strategic agency and regional responsiveness, it simultaneously reveals institutional rigidity and resource constraints within the broader university framework.

5 Structural Tensions

The case of *Information Systems 2.0* reveals that entrepreneurial program innovation in higher education does not simply represent adaptive success. Rather, it exposes structural tensions that emerge when universities attempt to reconcile environmental responsiveness with institutional constraints. Three central conflict dimensions become visible.

Employability Orientation versus Theoretical Depth

A core ambition of the program is to enhance graduate employability through project-based learning, AI integration, and close industry collaboration. Nearly all modules incorporate applied components, and assessments emphasize practical outputs such as prototypes, project reports, and annotated code.

From a contingency perspective, this orientation reflects alignment with labor market demands and technological volatility. However, the strong emphasis on applied outcomes creates a structural tension regarding theoretical consolidation. Classical lecture formats and theory-driven examinations are reduced to a minimum and largely depend on individual instructors' priorities.

The absence of a formalized competence framework further amplifies this tension. While “future skills” are frequently invoked, their operationalization remains decentralized and instructor-dependent. This can result in variability in theoretical depth across modules. The principle of academic freedom reinforces this heterogeneity, limiting the possibility of enforcing a standardized balance between applied and theoretical components (Zagel et al., 2024).

Thus, the program's employability focus, while strategically rational, may risk uneven theoretical grounding and conceptual fragmentation. The tension is not accidental but structurally embedded in the program's design logic.

Agility versus Accreditation and Administrative Logic

The program aspires to operate with high agility: iterative project cycles, flexible cooperation with external partners, and rapid integration of emerging technologies such as AI tools. Such agility aligns with contingency theory's assumption that volatile environments require flexible internal structures (Lawrence & Lorsch, 1967; Powell & DiMaggio, 1991; Meyer & Rowan, 1977).

But universities are embedded in regulatory and administrative frameworks characterized by accreditation cycles, standardized module descriptions, and fixed workload calculations. The innovative governance logic of the program does not fully correspond to established administrative routines.

Project-based modules require ongoing adjustments depending on partner availability and technological developments. Yet accreditation documentation presupposes predefined learning outcomes and stable curricular structures. This misalignment generates additional coordination effort and bureaucratic negotiation. Faculty members report increased administrative workload, particularly when project-based formats deviate from conventional lecture-examination models.

Institutional theory helps explain this friction: while innovation enhances external legitimacy in terms of digital transformation discourse, internal legitimacy remains tied to standardized procedural conformity. The program thus operates within a dual legitimacy regime—externally rewarded for innovation, internally constrained by procedural stability.

Faculty Agency versus Institutional Capacity

The transformation toward project-based, AI-integrated learning significantly reshapes faculty roles. Instructors act not only as lecturers but as project coaches, industry liaisons, and facilitators of interdisciplinary collaboration. This expansion reflects the entrepreneurial university model, where faculty become central change agents (Zagel et al., 2024; Clark, 1998; Fumasoli & Huisman, 2013).

However, this agency is bounded by institutional capacity. Project supervision, stakeholder coordination, and iterative curriculum adaptation require substantial time investment. Existing deputation models and workload regulations offer limited structural compensation for these additional responsibilities. As a result, overload discussions have emerged, particularly regarding the balance between teaching, transfer activities, and research obligations.

The intensified teaching and coordination demands reduce time available for research, potentially weakening long-term academic development. This creates a paradox: while the program strengthens regional engagement and applied innovation, it may inadvertently undermine research productivity if institutional incentives remain unchanged.

The case therefore illustrates that entrepreneurial reform often relies heavily on individual commitment. Without structural adjustments in incentive systems and administrative support, innovation risks depending on sustained personal overextension rather than institutionalized capacity.

6 Discussion

The case of *Information Systems 2.0* demonstrates that curricular innovation in higher education cannot be understood solely as adaptive alignment with digital transformation pressures. Rather, it reveals the coexistence of competing institutional logics that must be actively negotiated at program level (Powell & DiMaggio, 1991; Meyer & Rowan, 1977).

From a contingency perspective, the strong orientation toward project-based learning and AI integration represents a rational response to environmental volatility and regional labor market expectations (Lawrence & Lorsch, 1967; Martin & Xie, 2022). The program increases external relevance and strengthens regional engagement (Rebhan, 2024; Fumasoli & Huisman, 2013). However, the findings suggest that adaptive alignment produces internal differentiation and coordination costs. Agility

requires continuous negotiation between instructors, administrators, and external partners (McDowell, 2020; Aliabadi et al., 2023).

Institutional theory helps explain why innovation does not fully translate into structural transformation. While the program signals modernity and responsiveness externally, it remains embedded in accreditation regimes, administrative routines, and disciplinary traditions (Meyer & Rowan, 1977; Powell & DiMaggio, 1991; Slaughter & Rhoades, 2004). The persistence of lecture-based formats and the variability of theoretical depth across modules reflect this institutional embedding. Innovation therefore occurs within, rather than outside of, existing regulatory frameworks.

The case also highlights the central role of faculty as mediators between environmental expectations and institutional constraints (Clark, 1998; Siegel & Leih, 2018). Faculty members act as designers, coordinators, and boundary spanners. Yet the intensified demands associated with project supervision and transfer activities expose limits of institutional capacity (Fumasoli & Huisman, 2013; McDowell, 2020). Without adjustments in workload models and incentive structures, entrepreneurial reform risks depending on sustained individual commitment rather than structural support.

The discussion illustrates that digital and project-oriented reforms not only create new learning formats but also pose governance challenges (Aliabadi et al., 2023; Zagel et al., 2024). Program innovations enhance external legitimacy, yet can simultaneously strain internal organizational coherence. The interplay of contingency-driven adaptation pressures, institutional constraints, and strategic faculty engagement demonstrates that curriculum reform is a complex balancing act between flexibility, academic autonomy, and institutional legitimacy (Marginson & Considine, 2000; Dee & Leišytė, 2016).

Taken together, the findings suggest that digital and project-oriented reform initiatives generate not only new learning formats but also governance challenges. Program-level innovation may increase external legitimacy while simultaneously straining internal organizational coherence.

7 Implications for Higher Education Development

The case of *Information Systems 2.0* provides several insights relevant for higher education institutions seeking to introduce project-based and digitally integrated curricula. These insights focus less on replicating a model and more on understanding the conditions under which program-level innovation can be effectively implemented.

Governance and Organizational Capacity

The program demonstrates that curriculum innovation requires alignment between program ambitions and institutional structures. Decentralized decision-making and flexible project coordination are effective at the module level but introduce additional administrative burdens. Institutions aiming to implement similar initiatives should consider:

- Adjusting workload models to account for increased project supervision and coordination efforts (Clark, 1998; Fumasoli & Huisman, 2013).
- Providing administrative support for non-standard course formats, including project-based assessments and industry collaboration (Aliabadi et al., 2023).
- Ensuring alignment with accreditation requirements without restricting pedagogical flexibility (Powell & DiMaggio, 1991; Meyer & Rowan, 1977).

These measures help to balance agility and institutional coherence, mitigating risks associated with faculty overload or inconsistent program delivery.

Faculty Roles and Professional Development

Innovation in teaching and curriculum design expands faculty responsibilities beyond traditional instruction. Faculty act as project coaches, interdisciplinary collaborators, and mediators with external stakeholders. To support these roles, institutions should:

- Provide continuous professional development in digital pedagogy, project supervision, and emerging technologies such as AI (Martin & Xie, 2022; Aliabadi et al., 2023).
- Recognize and reward non-traditional academic contributions, including applied research, student coaching, and curriculum co-creation (Siegel & Leih, 2018).
- Foster interdisciplinary teaching teams to distribute workload and enhance capacity for project supervision (McDowell, 2020).

These measures strengthen internal capability and reduce dependency on individual faculty initiative.

Curriculum Design and Student Learning

The case highlights the potential and limitations of project-based, AI-integrated curricula. Institutions should be aware that:

- High variability in project scope, complexity, and quality may emerge, especially with students entering directly from secondary education.
- Absence of formalized competence frameworks can lead to heterogeneous learning outcomes.
- Continuous feedback loops, structured reflection, and targeted guidance are essential to maintain coherence across modules and to ensure that theoretical foundations are not neglected.

By acknowledging these conditions, higher education institutions can design programs that are both innovative and academically rigorous.

Regional Engagement and Institutional Strategy

Programs embedded in regional innovation ecosystems benefit from enhanced relevance and external legitimacy (Rebhan, 2024; Marginson & Considine, 2000). However, engagement with multiple partners requires careful coordination. Institutions should:

- Map potential industry partners and define roles and expectations clearly.
- Monitor outcomes to ensure that collaborations contribute meaningfully to student learning and regional development.
- Balance regional specialization with exposure to broader industry practices to maintain professional relevance.

Strategic integration with regional stakeholders provides both practical learning opportunities and institutional visibility, but requires ongoing management to avoid overreliance on specific partners or projects.

8 Conclusion

The case of *Information Systems 2.0* at *Coburg University* illustrates that innovation in higher education curricula is inherently a process of negotiation between ambition, institutional structures, and external demands. The program's emphasis on project-based learning, AI integration, and regional engagement demonstrates how higher education institutions can enhance relevance and responsiveness (Aliabadi et al., 2023; Rebhan, 2024; Marginson & Considine, 2000).

At the same time, the findings reveal persistent structural tensions:

1. *Employability versus theoretical depth* – project-oriented, applied learning increases student readiness for the labor market but creates variability in theoretical grounding.

2. *Agility versus administrative constraints* – iterative course design and flexible collaboration require additional coordination within rigid accreditation and workload frameworks.
3. *Faculty agency versus institutional capacity* – expanded roles and responsibilities demand professional development and workload adjustment to prevent overextension.

These tensions highlight that curricular innovation is not solely a matter of design but depends critically on governance structures, institutional support, and faculty capacity. Successful implementation requires explicit attention to workload management, interdisciplinary collaboration, structured feedback mechanisms, and alignment with regulatory frameworks.

Overall, the case suggests that small- to medium-sized institutions can serve as laboratories for educational innovation when they strategically leverage regional engagement, project-based pedagogy, and emerging technologies. The lessons drawn from this program are not prescriptions for replication, but rather reflections on the conditions, trade-offs, and management practices that enable higher education institutions to navigate the complexities of curriculum reform in a rapidly evolving environment. It demonstrates that even smaller, regionally located HEIs can serve as laboratories of innovation, provided they cultivate a culture of agility, inclusivity, and strategic alignment – in other words, adapting to a world full of disruption.

References

- Aliabadi, R., Singh, A., & Wilson, E. (2023). *Transdisciplinary AI Education: The Confluence of Curricular and Community Needs in the Instruction of Artificial Intelligence*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2311.14702>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Astley, W. G., & Van de Ven, A. H. (1983). Central Perspectives and Debates in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, 28(2), 245–273. <https://doi.org/10.2307/2392620>
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Pergamon.
- Coburg University (2025a). *Modulhandbuch Wirtschaftsinformatik 2.0*. <https://www.hs-coburg.de/wp-content/uploads/2025/05/2025-05-13-Modulhandbuch-Wirtschaftsinformatik-2.0.pdf>
- Coburg University (2025b). *Paletten aus Pixeln: KI-Fotos revolutionieren Logistik*. <https://www.hs-coburg.de/news/wirtschaftsinformatik-2-0-paletten-aus-pixeln-ki-fotos-revolutionieren-logistik/>
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer Fachmedien.
- Dee, J. R., & Leišytė, L. (2016). Organizational Learning in Higher Education Institutions: Theories, Frameworks, and a Potential Research Agenda. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 31, pp. 275–348). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_6
- Fumasoli, T., & Huisman, J. (2013). Strategic Agency and System Diversity: Conceptualizing Institutional Positioning in Higher Education. *Minerva*, 51(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9225-y>
- Heim, D., Grosch, C., & Frank, S. (2025). *Development of future skills through innovative learning concepts: Evidence from the Information Systems 2.0 program at Coburg University*. AHFE 2025, Vol. XX. Manuscript under review.

- Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and environment: Managing differentiation and integration*. Harvard University Press.
- Leišytė, L., Enders, J., & Weyer, E. (2023). Reconfiguring higher education governance and policy: Responses to digitalization. *Higher Education Policy*, 36(1), 1–20.
- Marginson, S. (2016). High Participation Systems of Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 87(2), 243–271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Martin, F., & Xie, K. (2022). Digital Transformation in Higher Education: 7 Areas for Enhancing Digital Learning. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2022/9/digital-transformation-in-higher-education-7-areas-for-enhancing-digital-learning>
- McDowell, M. (2020). Using PBL to Encourage Interdisciplinary Work. *Edutopia*.
<https://www.edutopia.org/article/using-pbl-encourage-interdisciplinary-work/>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
<https://doi.org/10.1086/226550>
- Rebhan, H. (2024). Die Genese des Lucas-Cranach-Campus in Kronach. In V. Hammer (Ed.), *Demokratie lernen: Ländliche Räume und Volkshochschulen* (S. 266–276. Beltz Juventa.
- Roper, L. D. (2012). The role of civic engagement in fostering responsibility and leadership in college students. *Journal of College and Character*, 13(1).
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (Eds.). (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago Press.
- Siegel, D. S., & Leih, S. (2018). Strategic management theory and universities: Contributions of mainstream strategy theory and opportunities for higher education research. *Strategic Organization*, 16(1), 6–27. <https://doi.org/10.1177/1476127017750>
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Johns Hopkins University Press.

Sterling, S. (2010). Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In S.Sterling, L. Maxey, & H. Luna (Eds.), *The sustainable university: Progress and prospects* (pp. 29–45). Earthscan.

Studycheck.de (2026). *Wirtschaftsinformatik 2.0 – Digitale Innovation & Transformation* (B.Sc.) |Hochschule Coburg.

<https://www.studycheck.de/studium/wirtschaftsinformatik/hs-coburg-30578>

Toma, J. D. (2010). Building organizational capacity: Strategic management in higher education. *The Journal of Higher Education*, 81(4), 472–473.

Zagel, C., Stübinger, J., Haase, S. & Grosch, C. (2024): Future Skills studieren? Ein Erfahrungsbericht. In H. Koch, C. Schneider & U. Wilke (Eds.), *Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung* (pp. 190-200). Stifterverband.

Michael Hast¹, Roxana Bettinger² & Caroline Trautwein³

Soziale Praktiken im Übergang in den digitalen Raum des Fernstudiums

Zusammenfassung

Der Übergang ins Fernstudium ist für Studienbeginnende mit besonderen Herausforderungen verbunden, da Interaktion und Beziehungsgestaltung überwiegend digital und häufig ohne physische Präsenz stattfinden. Der Beitrag analysiert auf Basis eines Scoping Reviews im Rahmen des Forschungsprojekts TiDE soziale Praktiken, die Studierende und Lehrende im digitalen Raum zeigen, um Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Partizipation zu ermöglichen. Geeignete Praktiken haben das Potenzial, soziale Grundbedürfnisse zu erfüllen, Studienzufriedenheit zu erhöhen und den Studienerfolg zu fördern – vorausgesetzt, entsprechende Räume und Gelegenheiten werden geschaffen und aktiv genutzt. Abschließend werden praxisnahe Empfehlungen zur Gestaltung solcher Ermöglichungsräume gegeben.

Schlüsselwörter

Fernstudium, Soziale Praktiken, Studieneinstieg, Digitale Lehre, Soziale Integration

-
- 1 IU Internationale Hochschule; michael.hast@iu.org; ORCiD 0000-0002-0175-0861.
Autor 1 und Autorin 2 teilen sich hier die Erstautor:innenschaft.
 - 2 IU Internationale Hochschule (jetzt Hochschule Kempten); roxana.bettinger@hs-kempten.de; ORCiD 0000-0001-5677-5591
 - 3 Corresponding Author; IU Internationale Hochschule; caroline.trautwein@iu.org; ORCiD 0000-0002-9620-4520

Social Practices in the Transition to the Digital Space of Distance Learning

Abstract

The transition to distance learning poses particular challenges for newly arrived students, as interaction and relationship-building take place predominantly in digital formats and often without physical presence. Based on a scoping review conducted within the framework of the research project TiDE, this article analyses social practices exhibited by students and instructors in the digital space to enable belonging, community, and participation. Appropriate practices have the potential to fulfil basic social needs, increase student satisfaction, and promote academic success – provided that suitable spaces and opportunities are created and actively utilised. Finally, practical recommendations for designing such enabling spaces are offered.

Keywords

distance learning, social practices, study entry phase, digital teaching, social integration

1 Einleitung

Laut Schlosser und Simonson (2009, S. 1) ist Fernlehre

„institutionell basierte, formale Bildung, bei der die Lernenden räumlich getrennt sind und bei der interaktive Telekommunikationssysteme genutzt werden, um Lernende, Ressourcen und Lehrende zu verbinden“.

Diese Definition betont die räumliche Trennung sowie die medienvermittelte Interaktion als kennzeichnende Merkmale, wobei Fernstudium heute trotz überwiegend digitaler Organisation dennoch verpflichtende Präsenzkomponenten enthalten darf, ohne dabei den Status als Fern- bzw. Distanzstudium zu verlieren (vgl. Johnson et al., 2022). Gleichzeitig findet die soziale Interaktion primär im digitalen Raum statt (vgl. Zhang & Zhu, 2023). Vor diesem Hintergrund wird der Begriff „Fernstudium“ in diesem Beitrag als überwiegend digital und räumlich distanziert organisierte Studienform verwendet, deren soziale Dynamiken primär im digitalen Raum entstehen, selbst wenn vereinzelte physische Begegnungen möglich oder vorgesehen sind. Diese Form des Lernens wird weltweit immer beliebter: Während 2017 etwa 11 Millionen Studierende in Fernhochschulen eingeschrieben waren, stieg die Zahl bis 2025 bereits auf 35 Millionen. Prognosen zufolge werden 2029 etwa 50 Millionen Studierende digital und räumlich von anderen Studierenden und ihren Lehrenden getrennt lernen (vgl. Statista Market Insights, 2025).

Nach der Entscheidung für ein Studium und der Immatrikulation beginnen Studierende ihre Lernreise in der Studieneingangsphase, die – im Vergleich zu späteren Studienphasen – besonders kritisch ist, was z. B. die im ersten Studienjahr erhöhten Abbruchquoten zeigen (vgl. Heublein, 2014; Utami et al., 2020). Studierende begegnen in dieser Übergangs- oder Eingangsphase vielfältigen Anforderungen, etwa durch eine neue Lernumgebung, in Form hochschulischer Normen und Erwartungen hinsichtlich akademischen und selbstständigen Handelns (vgl. Trautwein & Bosse, 2017). Studien im Kontext des Fernstudiums berichten hierbei von spezifischen Herausforderungen wie eine hohe Arbeitsbelastung (vgl. Beck, 2017), fehlende Anleitung und Rückmeldung (vgl. Maphoto, 2022), emotionale Belastung (vgl. Barber &

Sher, 2022) oder Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Tools (vgl. Howcroft & Mercer, 2022). Diesen Herausforderungen begegnen auch Präsenzstudierende, die digitale Organisation und fehlende unmittelbare Sozialität können sie im Fernstudium aber noch verstärken.

Obwohl beide Gruppen von Herausforderungen im Studieneingang berichten, brechen Fernstudierende ihr Studium häufiger ab als Präsenzstudierende (vgl. Dahm & Kerst, 2019). Während die Abbruchquoten in Präsenzstudiengängen zwischen 17 und 47 Prozent liegen (vgl. Vossensteyn et al., 2015), erreichen sie in Fernstudiengängen bis zu 99 Prozent (vgl. Simpson, 2013). Auch die Erfolgsquoten im ersten Semester fallen deutlich niedriger aus (vgl. Fojtik, 2018). Vergleicht man überwiegend digital organisierte und überwiegend präsenzbasierte Studienformate, lassen sich dabei drei zentrale Merkmale darstellen:

1. Fernstudiengänge sprechen vermehrt nicht-traditionelle Studierende an (vgl. Kerst & Wolter, 2022; Wolter, 2022). Hierbei handelt es sich um Studierende mit nicht-linearen Lebenswegen, die möglicherweise bei Studienbeginn bereits verschiedene berufliche Stationen durchlaufen und/oder eine Familie gegründet haben; um diejenigen, die ihre Hochschulzulassung durch alternative Wege und Zulassungsverfahren erlangt haben; um Studienbegin nende, die nicht in die typische Altersgruppe für den Hochschulzugang fallen; um Personen, die in flexible Studienprogramme eingeschrieben sind; und um Personen aus Gruppen, die im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind wie etwa Studierende der ersten Generation.
2. Kommunikation und Interaktion erfolgen im Kontext Fernstudium primär digital und medienvermittelt. Während digitale Tools in Präsenzstudiengängen oft komplementär eingesetzt werden, sind sie im Fernstudium zentraler Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses (vgl. Schlosser & Simonson, 2009). Damit erfolgt der Kontakt zwischen Fernstudierenden untereinander sowie zwischen Studierenden und Lehrenden nicht direkt, sondern medial vermittelt.

3. Lernen findet unter räumlicher und gegebenenfalls zeitlicher Distanz zwischen den Beteiligten statt (vgl. Schlosser & Simonson, 2009). Anders als im Präsenzstudium befinden sich Studierende und Lehrende nicht am selben Ort und sie können zu verschiedenen Zeiten lernen. Fernstudiengänge zeichnen sich somit durch Alokaltät und Asynchronität aus. Dies schafft hohe Flexibilität, stellt jedoch gleichzeitig Anforderungen an Selbstregulation und soziale Orientierung.

Das Zusammenspiel dieser Faktoren kann komplexe Situationen im Studieneingang erzeugen, etwa wenn berufliche Verpflichtungen, familiäre Aufgaben und das Studium gleichzeitig bewältigt werden müssen (vgl. Brown et al., 2015). Ebenso kann der Umgang mit unterschiedlichen Apps, Tools oder Lernmanagementsystemen überfordern, da Studierende in der Nutzung und Navigation der genutzten digitalen Medien nicht ausreichend bewandert sind oder diese nicht immer fehlerfrei funktionieren (vgl. Chongkolrattanaporn & Kongpolphrom, 2023; Davies, 2015). Hinzu kommen soziale Herausforderungen, die aus der räumlichen Distanz resultieren: Studierende berichten von mangelnder Interaktion untereinander (vgl. Aristeidou, 2021) oder mit Lehrenden (vgl. Asikainen & Katajavuori, 2022; Mitchum, 2017), was Gefühle von Isolation oder fehlender Zugehörigkeit verstärken kann (vgl. Harshani, 2022; Kahu et al., 2015).

Gerade die sozialen Anforderungen sind im Studieneingang bedeutsam, da Studierende in eine neue Sozialwelt eintreten, Beziehungen aufbauen, in Gruppen zusammenarbeiten und mit Lehrenden interagieren müssen (vgl. Trautwein & Bosse, 2017). Im Fernstudium erfolgen diese Prozesse überwiegend digital und medienvermittelt, wodurch spontane, informelle oder nonverbale Kommunikationssituationen seltener entstehen. Tinto (1993) betont in seinem „Model of Student Departure“ besonders die Bedeutung sozialer Integration für den Studienerfolg: Studierende müssen sowohl akademisch als auch sozial eingebunden sein. Akademische Integration umfasst die Anpassung an die Leistungsanforderungen im Studium, die Identifikation mit den Werten und Normen des Systems und die Steigerung der eigenen akademischen Leistungsfähigkeit (vgl. Ebert & Stammen, 2022). Dies beinhaltet formale Integration durch das Erbringen akademischer Leistungen und die informelle

Integration etwa durch Interaktionen mit Lehrkräften und Mitarbeitenden. Soziale Integration hingegen bezieht sich auf die erfolgreiche Interaktion zwischen Studierenden und weiteren Personen im Hochschulsystem, wodurch ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule gestärkt wird. Dies erfolgt laut Tinto (1993) durch die Teilnahme an außercurricularen Aktivitäten (formale Integration) und den Austausch mit Mitstudierenden (informelle Integration). Die sozialen Besonderheiten des Fernstudiums – Distanz, Asynchronität, digitale Vermittlung – beeinflussen diese Prozesse erheblich.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt sich die übergeordnete Frage dieses Beitrags:

Wie gestalten sich soziale Praktiken im Übergang in den digitalen Raum des Fernstudiums und wie können diese Praktiken Studierende beim Aufbau von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Partizipation unterstützen?

Im Rahmen des Forschungsprojekts TiDE (Transition into Distance Education) wurde ein Scoping Review durchgeführt, um zu erörtern, was über den Übergang ins Fernstudium bekannt ist. Auf Basis dessen beschreibt der vorliegende Beitrag Erkenntnisse zu gelingenden sozialen Praktiken und diskutiert, wie Hochschulen günstige Rahmenbedingungen schaffen können, um soziale Integration im Fernstudien-eingang zu fördern.

2 Soziale Praktiken im digitalen Raum des Fernstudiums

Unter sozialen Praktiken im digitalen Raum des Fernstudiums verstehen wir in diesem Beitrag konkrete, wiederkehrende Verhaltensweisen, Handlungsmuster und Interaktionsformen, mittels derer Studierende, Lehrende und weitere Hochschulakteur:innen soziale Beziehungen aufbauen, Informationen austauschen, sich gegenseitig unterstützen und kollaborativ arbeiten. Diese Praktiken manifestieren sich im digitalen Raum beispielsweise durch synchrone oder asynchrone Kommunikation, die Nutzung verschiedener Tools und Plattformen, das gemeinschaftliche Bearbeiten

von Aufgaben oder die Organisation von Peer-Austausch. Sie gehen über die reine Benutzung solcher Anwendungen hinaus und weisen soziale Prozesse auf, in denen Fragen der Zugehörigkeit, Sichtbarkeit, Partizipation und gemeinsamen Verantwortlichkeit verhandelt werden.

Die Darstellung der sozialen Praktiken basiert auf einem Scoping Review, das im Rahmen des Forschungsprojekts TiDE durchgeführt wurde, um die Forschungsfrage „Was ist über den Übergang ins Fernstudium bekannt?“ zu beantworten. Das Review folgte den PRISMA-ScR-Leitlinien (vgl. Peters et al., 2020) zur systematischen Identifikation, Auswahl und Analyse relevanter Literatur. Die Suchstrategie wurde in einem vorab veröffentlichten Studienprotokoll dokumentiert (s. Schweighart et al., 2024a) und umfasste fünf Datenbanken (ERIC, PubMed, Google Scholar, PsycINFO und Scopus). Eingeschlossen wurden Quellen, die den Studieneinstieg im Fernstudium oder in überwiegend digital organisierten Studienformaten fokussieren und Informationen zu Herausforderungen, Handlungsweisen oder sozialen Interaktionen enthalten. Nach dem zweistufigen Screening-Prozess blieben 60 Quellen für die Analyse erhalten. Die Auswertung erfolgte mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), die eine induktive Kategorienbildung ermöglichte. Weitere Details der Vorgehensweise können dem Reviewprotokoll entnommen werden. Das resultierende Kategoriensystem umfasst zwölf Hauptkategorien (das vollständige Review ist bereits veröffentlicht; s. Schweighart et al., 2024b). Auf deren Grundlage wird im Folgenden konkret auf die identifizierten sozialen Praktiken eingegangen, die sich über diese Kategorien spannen.

2.1 Welche sozialen Praktiken finden im Übergang in den digitalen Raum des Fernstudiums statt?

Die im Scoping Review identifizierten sozialen Praktiken lassen sich entlang zweier analytischer Dimensionen systematisieren: erstens danach, ob sie primär individualitätsfördernd oder kollektivfördernd wirken, und zweitens danach, ob sie primär von Studierenden selbst ausgehen oder von Lehrenden geleitet werden. Diese Struktur

dient als heuristische Orientierung und soll verdeutlichen, dass Praktiken sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Funktionen erfüllen können und – abhängig vom Kontext – unterschiedlich stark geplant oder spontan ausgestaltet werden. Tabelle 1 ordnet die identifizierten Praktiken entsprechend ein und unterscheidet dabei zusätzlich zwischen Praktiken von Studierenden und solchen von Lehrenden. Diese Trennung erscheint sinnvoll, da beide Gruppen unterschiedliche Handlungslogiken und Gestaltungsmöglichkeiten aufweisen:

- Stellen von Fragen an Kommiliton*innen oder Lehrende; entweder asynchron (z. B. in Diskussionsforen oder per Mail) oder synchron (in einer Videokonferenz) - Teilnahme an asynchronen Kursen und Lehrveranstaltungen	- Versenden von Willkommensmails an die Studierenden - Kontakt zu Studierenden aufbauen - Unterstützungsangebote an die Studierenden richten (z. B. durch individuelle Bestärkung oder Tipps) - Individuelles Feedback und Austausch an die Studierenden richten	Individualitätsfördernde soziale Praktiken
- Teilnahme an Kontakt- und Orientierungsveranstaltungen - Teilnahme an synchronen Kursen und Lehrveranstaltungen - Teilnahme an Hochschulveranstaltungen und -gruppen ohne direktem Bezug zum Studium - Selbstorganisation der Kommunikation und Vernetzung über außerhochschulische Kanäle wie WhatsApp, Facebook oder Discord - Mitteilen von Strategien, Ideen und (persönlichen oder studienbezogenen) Informationen; entweder asynchron (z. B. in Diskussionsforen) oder synchron (in einer Videokonferenz) - Online-Treffen mit anderen Studierenden für Freizeitaktivitäten, wie Musikhören oder Gaming - Zusammenarbeit mit anderen Studierenden in Gruppenarbeiten und kollaborativen Projekten - Textbasierte Gespräche mit anderen Studierenden über Chats, Messenger oder Foren, die von der Hochschule bereitgestellt werden	- Angebote für Austausch und Interaktion in den Kursen (z. B. durch Gruppenarbeit oder gemeinschaftsbildende Maßnahmen) implementieren - Offene Sprechstunden für Studiengruppen anbieten - Planung und Durchführung von Kontakt- und Orientierungsveranstaltungen - Planung und Durchführung von Mentor*innen-/Tutor*innenprogrammen	
Soziale Praktiken von Studierenden	Soziale Praktiken von Lehrenden	Kollektivfördernde soziale Praktiken

Tab. 1: Vier-Felder-Tafel zur Einteilung der sozialen Praktiken im Übergang ins Fernstudium

Um erfolgreich im Kontext Fernstudium zu bestehen, benötigen Studierende zum einen ein gewisses Maß an Individualität und Eigenständigkeit (vgl. Rurato & Borges Gouveia, 2014). Gleichzeitig ist soziales Lernen beziehungsweise das Lernen in einer Gruppe ein wichtiger Faktor, damit Fernstudierende Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln und wichtige Fähigkeiten im kritischen Denken sowie in der

Selbstreflexion und in der Ko-Konstruktion von Wissen entwickeln können (vgl. Brindley et al., 2009). Lehrende unterstützen diesen Prozess durch Praktiken, die Zugänge erleichtern, Strukturen schaffen und soziale Präsenz fördern. Aufgrund dieser Tatsachen scheint die vorgenommene Unterscheidung zwischen sozialen Praktiken der verschiedenen Akteur:innen sowie zwischen individualitäts- und kollektivfördernden Praktiken sinnig und Implikationen können dadurch besser auf individuelle soziale Präferenzen zugeschnitten werden. Im Folgenden werden daher die zentralen Praktiken entlang der vier Kategorien dargestellt und jeweils an die im Review identifizierten Befunde rückgebunden.

2.1.1 Individualitätsfördernde soziale Praktiken der Studierenden

Das Review zeigt, dass viele Studierende zu Beginn des Fernstudiums zunächst Praktiken entwickeln, die auf die eigene Orientierung und Organisation abzielen. Dies umfasst beispielsweise das aktive Sondieren der verfügbaren Kommunikationsräume, die eigenständige Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden oder Lehrenden sowie das individuelle Ausprobieren digitaler Tools (vgl. Angu, 2022; Aristeidou, 2021). Diese Praktiken sind überwiegend intentional und dienen dazu, Unsicherheiten zu reduzieren, Anschlussmöglichkeiten zu identifizieren und sich im digitalen Raum handlungsfähig zu fühlen. Weitere individualitätsfördernde Praktiken beziehen sich auf die Selbstregulation und das Zeitmanagement. Studierende nutzen digitale Kalender, Notizsysteme oder Lernplattformen, um sich Strukturen zu schaffen, die ihnen Sicherheit geben. Die Analyse zeigt, dass solche Praktiken besonders dann wirksam sind, wenn Studierende klare Informationen erhalten, die Nutzung digitaler Umgebungen transparent vermittelt wird und erste Kontaktmöglichkeiten niederschwellig gestaltet sind. Gleichzeitig wurde deutlich, dass rein individuelle Praktiken nur bedingt geeignet sind, soziale Bedürfnisse wie Zugehörigkeit oder Verbundenheit zu adressieren. Sie bilden jedoch häufig den Ausgangspunkt für weiterführende Formen der Interaktion.

2.1.2 Individualitätsfördernde soziale Praktiken der Lehrenden

Lehrende können durch verschiedene Praktiken zur Orientierung und Stabilisierung der individuellen Studierenden im Studieneinstieg beitragen. Dazu zählen etwa das Versenden von Willkommensmails, die informieren und Studierende individuell ansprechen (vgl. Robertson et al., 2021). Weitere im Scoping Review identifizierte hilfreiche Praktiken sind, einen guten Kontakt zu einzelnen Studierenden aufzubauen (vgl. Warshawski, 2022), diese zu unterstützen (vgl. Barber & Sher, 2022) und ihnen individualisiertes Feedback und persönlich auf sie zugeschnittene Rückmeldungen zu geben (vgl. Moss & Pittaway, 2018). Diese verfolgen primär das Ziel die Individuen bei ihrem Lernprozess zu unterstützen, persönliche Ressourcen zu fördern und die Eigenständigkeit der Studierenden zu stärken.

2.1.3 Kollektivfördernde soziale Praktiken der Studierenden

Diese Praktiken zielen mitunter darauf ab, Gemeinschaftsgefühl, Zusammenhalt und kollektive Verantwortung innerhalb der Studierendenschaft zu stärken. Entsprechend erscheinen kollektivfördernde Praktiken im Review vor allem dort, wo Hochschulen oder Lehrende Räume schaffen, die wiederholte und verlässliche Begegnungen ermöglichen. So verfolgen Studienbeginnende mit der Teilnahme an Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen auch das Ziel, in der neuen Sozialwelt des Fernstudiums anzukommen und erste Kontakte zu knüpfen (vgl. Hammer et al., 2022). Austausch und Interaktion in synchronen Lehrveranstaltungen (vgl. Dodo-Balu, 2017), das Nutzen von Chats und Foren der Hochschule (vgl. Robertson et al., 2021), das Mitteilen von Strategien, Ideen und Lösungsvorschlägen (vgl. Angu, 2022), die Kollaboration der Studierenden im Sinne von Gruppenarbeiten und -projekten (vgl. Dodo-Balu, 2017) sowie die Teilnahme an außercurricularen Hochschulveranstaltungen (vgl. Tessarolo et al., 2022) erfordern ein hohes Maß an Zusammenarbeit und Kooperation, was dem Kontakt unter den Fernstudierenden dienlich ist. Die Teilnahme an synchronen Lehrveranstaltungen dient häufig dem Zweck der Interaktion, da Studierende sich durch den Austausch mit Gleichgesinnten zugehörig, verstanden und weniger isoliert fühlen (vgl. Dodo-Balu, 2017). Neben der Befriedi-

gung sozialer Bedürfnisse können mit diesen Praktiken weitere Ziele verfolgt werden – etwa das Einholen von Informationen im Rahmen von Einführungsveranstaltungen –, da menschliches Verhalten häufig durch multiple Motive bedingt ist. Übernehmen Studienbeginnende jedoch die Initiative und verlagern die Peer-Interaktion in außerhochschulische Kanäle, etwa WhatsApp oder Discord (vgl. Hammer et al., 2022) und treffen sie sich auch unabhängig von Lehrveranstaltungen, z. B., um gemeinsam im digitalen Raum Freizeitaktivitäten nachzugehen, wie dem Spielen von Videospielen oder dem Austausch über Musik (vgl. Harshani, 2022), geschieht dies primär aus dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft.

2.1.4 Kollektivfördernde soziale Praktiken der Lehrenden

Kollektivfördernde Praktiken von Lehrenden spielen im Übergang eine zentrale Rolle, da sie maßgeblich darüber entscheiden, ob soziale Präsenz und Gemeinschaft entstehen können. Das Review zeigt, dass synchrone Interaktionsgelegenheiten, regelmäßige Feedbackschleifen, moderierte Peer-Aktivitäten und niedrigschwellige Austauschforen besonders wirkungsvoll sind (vgl. Warshawski, 2022; Domingues et al., 2023). Lehrende fungieren hier als Moderator:innen sozialer Dynamiken, indem sie Räume öffnen, strukturieren und in ihrer Bedeutung hervorheben. Emergente Praktiken treten dann auf, wenn Lehrende Kontinuität in der Gestaltung sozialer Räume herstellen. Wird beispielsweise ein regelmäßiges virtuelles Treffen etabliert, entwickeln sich im Verlauf oft spontane Rituale, gemeinschaftsstiftende Elemente wie etwa das gemeinsame Ausmalen eines Bildes als unterhaltsame Aktivität vor Kursbeginn (vgl. Robertson et al., 2021) oder geteilte Problemlösungsstrategien – Studierende, die erleben, dass ihre Peers ähnliche Schwierigkeiten und Fragen haben, fühlen eine verringerte Distanz zu diesen (vgl. Kahu, 2014). Lehrpersonen sind zuweilen außerdem für die Organisation von Orientierungsveranstaltungen zuständig, bei denen Studienbeginnende in Kontakt kommen sollen, ebenso wie für Tutor:innen- und Mentor:innenprogramme, die ebenfalls dem Zweck dienen ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln und mit anderen in Austausch zu treten (vgl. Martin et al., 2009).

2.2 Soziale Bedürfnisse im Fernstudium: (Un)erfüllbar?

Soziale Bedürfnisse werden in verschiedenen theoretischen Ansätzen den menschlichen Grundbedürfnissen zugeordnet. Ryan und Deci (2020) betonen in ihrer Selbstbestimmungstheorie neben Autonomie und Kompetenz auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Auch in der Bedürfnistheorie (vgl. Maslow & Frager, 1987) werden soziale Bedürfnisse auf einer grundlegenden Ebene verortet und als Voraussetzung für höhere Formen der Selbstverwirklichung verstanden. In Grawes (2004) Konsistenztheorie wird das Bedürfnis nach Bindung ebenfalls zentral hervorgehoben und steht dort neben dem Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, Lustgewinn/Unlustvermeidung sowie dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung/-schutz. Trotz unterschiedlicher theoretischer Zugänge ist diesen Modellen gemein, dass sie soziale Verbundenheit als grundlegende Voraussetzung für psychisches Wohlbefinden und erfolgreiche Lernprozesse darstellen.

Erleben Fernstudierende ihre Grundbedürfnisse als erfüllt, wirkt sich dies positiv auf Wohlbefinden und Motivation aus (vgl. Turkdogan & Duru, 2012). Die Erfüllung sozialer Bedürfnisse zeigt sich etwa im Erleben von sozialer Präsenz. Sie beschreibt das Gefühl, trotz räumlicher Distanz authentisch miteinander verbunden zu sein (vgl. Richardson & Swan, 2003). Ergänzend spielt Lehrpräsenz eine wesentliche Rolle für die Wahrnehmung von Sicherheit, Struktur und Orientierung. Garrison und Archer (2000) unterscheiden folgende drei Dimensionen von Lehrpräsenz: Unterrichtsgestaltung und -organisation, Förderung des Diskurses und direkte Instruktion. Das Vorhandensein von sozialer Präsenz und Lehrpräsenz steht in Zusammenhang mit Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit (vgl. Turk et al., 2022), mit erhöhter Zufriedenheit bei Studierenden im Übergang ins Fernstudium (vgl. Tayeh, 2021) und mit geringeren Studienabbruchraten (vgl. Gore, 2012).

Neuere Arbeiten betonen zudem, dass soziale Präsenz kein statisches Merkmal, sondern ein relationales und kontextabhängiges Phänomen ist. Kreijns et al. (2024) zeigen, dass soziale Präsenz nicht allein durch technische Möglichkeiten entsteht, son-

dern durch soziale Normen, Interaktionsqualität und die bewusste Gestaltung digitaler Räume geprägt wird. Diese Perspektive ergänzt die genannten theoretischen Ansätze und verdeutlicht, dass soziale Präsenz im Fernstudium aktiv erzeugt und aufrechterhalten werden muss, da sie nicht aus zufälligen Begegnungen oder räumlicher Nähe entsteht. Damit lässt sich die Relevanz sozialer und lehrbezogener Präsenz theoretisch wie empirisch gut begründen: Sie fungieren als zentrale Mechanismen, über die soziale Bedürfnisse im digitalen Raum angesprochen werden können.

3 Günstige soziale Praktiken im digitalen Raum des Fernstudiums fördern

Sind die im Scoping Review identifizierten sozialen Praktiken also geeignet, die sozialen Bedürfnisse von Fernstudierenden zu befriedigen – oder machen die strukturellen Bedingungen des Fernstudiums ihre Erfüllung nahezu unmöglich? Diese Frage lässt sich nicht eindeutig mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten. Die Ergebnisse zeigen Beispiele sozialer Praktiken, die Verbundenheit und Gemeinschaft im Übergang ins Fernstudium entstehen lassen. Fehlen jedoch die Möglichkeiten zur Ausführung dieser Praktiken oder werden diese Gelegenheiten nicht genutzt, sodass sie nur partiell ausgelebt werden, führt dies zu einem unzureichenden Ausmaß an sozialer Interaktion mit negativen Folgen für die Studienbeginnenden. Zentral ist daher die Frage nach Barrieren und Gelingensbedingungen für förderliche soziale Praktiken im Fernstudium.

Die Ergebnisse des Scoping Reviews zeigen, dass soziale Praktiken im Fernstudien-einstieg durch verschiedene Barrieren negativ beeinträchtigt werden können. Diese Herausforderungen unterscheiden sich teilweise von denen in Präsenzstudiengängen, da im digitalen Raum spontane Interaktionen, zufällige Begegnungen und non-verbale Verständigung kaum stattfinden. So lässt sich insbesondere das implizite und sozial verankerte „Know-how“ sozialer Praktiken (Aksoy & Schaper, 2023, S. 48) schwerer weitergeben, wenn Studierende und Lehrende räumlich getrennt und über-

wiegend asynchron kommunizieren. Zusätzlich erschwert die reduzierte Verfügbarkeit nonverbaler „Immediacy Cues“ (z. B. Blickkontakt, Gestik) den Aufbau sozialer Präsenz und die Entwicklung von Routinen, die Interaktion erleichtern.

Um dennoch förderliche soziale Praktiken entstehen zu lassen, zeigen die Befunde des Reviews, dass Ermöglichungsräume sowohl durch Hochschulen und Lehrende als auch durch die Studierenden selbst aktiv gestaltet werden können und müssen. Günstige soziale Praktiken entwickeln sich insbesondere dann, wenn Hochschulen verlässliche, niedrigschwellige und für unterschiedliche Kommunikationspräferenzen geeignete Gegebenheitsstrukturen bereitstellen. Studierende können diese Räume wiederum durch aktive Teilnahme, Austausch und Eigeninitiative mit Leben füllen. Ein bedeutsamer Rahmen für erste Kontaktaufnahmen und zum Aufbau sozialer Präsenz sind Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen. Das Review zeigt deutliche Unterschiede in Umfang, Qualität und Gestaltung solcher Angebote. Während viele Fernstudiengänge Einführungsformate anbieten, variieren diese hinsichtlich Interaktionsmöglichkeiten, synchronen und asynchronen Anteilen sowie der expliziten Förderung sozialer Praktiken. Die analysierte Literatur weist zudem darauf hin, dass nicht nur das Vorhandensein solcher Angebote bedeutsam ist, sondern dass Unterschiede in deren Qualität, Interaktivität und Struktur messbare Auswirkungen auf das Erleben sozialer Einbindung und den Studienerfolg haben können (vgl. Brown et al., 2015; Crowley-Cyr & Hevers, 2021; Hammer et al., 2022). Damit wird deutlich, dass die Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen nicht selbstverständlich ist, sondern von ihrer konkreten Ausgestaltung abhängt.

Für die Unterstützung sozialer Praktiken tragen sowohl Hochschulen als auch Lehrende Verantwortung. Hochschulen sollten vielfältige Begegnungsräume bereitstellen – etwa synchrone Online-Sessions, moderierte Foren, themengebundene Austauschräume oder informelle digitale Treffpunkte. Die Vielfalt unterschiedlicher Tools und Kommunikationskanäle ermöglicht es Studierenden, je nach Kommunikationspräferenz – schriftlich, synchron, visuell – Anschluss zu finden und sich aktiv zu beteiligen. Manche Studierende bevorzugen beispielsweise textbasierte Chats oder Foren (vgl. Angu, 2022), während andere synchrone Werkzeuge wie Videokonferenzen nutzen, die stärker dialogisch und interaktiv gestaltet sind (vgl. Dodo-

Balu, 2017). Das Review verdeutlicht, dass solche multiplen Zugänge eine wesentliche Voraussetzung sind, damit Studierende selbstbestimmt soziale Praktiken entwickeln können. Zudem spielen Lehrende eine zentrale Rolle: Durch ihre sichtbare, kontinuierliche Präsenz sowie durch eine wertschätzende, dialogorientierte Kommunikation fungieren sie als wichtige Katalysatoren sozialer Praktiken. Sie können Impulse setzen, Austausch anregen und Strukturen bereitstellen, die Studierenden Sicherheit und Orientierung bieten. Dazu zählen etwa synchrone Treffen, moderierte Diskussionen, Sprechstunden oder die Integration kollaborativer Aufgaben. Durch diese Präsenz – ob sichtbar in Videokonferenzen, moderierend im Forum oder über Feedback in asynchronen Formaten – können Lehrende soziale Präsenz verstärken und Studierende zur aktiven Teilnahme motivieren (vgl. Barber & Sher, 2022). In Verbindung mit Moores (1993) Theorie der transaktionalen Distanz reduzieren solche dialogorientierte Formate und flexible Strukturen psychologische Distanz und erleichtern soziale Interaktion, was besonders im Fernstudium bedeutsam ist. Auch Studierende tragen zur Gestaltung förderlicher sozialer Praktiken bei. Sie sollten bereitgestellte Räume aktiv nutzen, Kamerafunktionen einschalten, Kontakt zu Lehrenden und Mitstudierenden suchen und sich an kollaborativen Prozessen beteiligen (vgl. Harshani, 2022). Die aktive Gestaltung eigener Netzwerke – auch außerhalb offizieller Hochschulkanäle – kann informelle Unterstützungsstrukturen stärken und zu einem intensiveren Gemeinschaftsgefühl beitragen (vgl. Beins, 2016). Das Scoping Review macht deutlich, dass solche eigeninitiativ entwickelten Netzwerke insbesondere im Fernstudium Sozialbeziehungen stabilisieren und das Erleben von Verbundenheit fördern können.

4 Schlussfolgerung

Wie gezeigt wurde, entwickeln Studierende im digitalen Raum sowohl individualitätsfördernde als auch kollektivfördernde Praktiken, wobei erfolgreiche Übergänge besonders dort gelingen, wo Studierende frühzeitig Gelegenheiten zum Kontaktaufbau haben, Orientierung erfahren und Routinen im digitalen Austausch aufbauen können. Die Ergebnisse des Scoping Reviews zeigen aber, dass diese Praktiken stark

davon abhängen, welche strukturellen und didaktischen Rahmenbedingungen Hochschulen sowie Lehrende bereitstellen und wie Studierende diese Gelegenheiten nutzen. Während in einigen Studien berichtet wurde, dass soziale Praktiken so stattfinden können, dass Studierende ihre Interaktionen und darauf aufbauend ihr Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl als positiv beschreiben (vgl. Dodo-Balu, 2017; Hammer et al., 2022), stellen andere Quellen dar, dass es an (gut gestalteten) Gelegenheiten und digitalen Räumen für solch günstige soziale Praktiken mangelt (vgl. Aristeidou, 2021; Harshani, 2022). Dadurch entstehen deutliche Unterschiede darin, wie gut soziale Praktiken im Fernstudium tatsächlich entstehen und soziale Bedürfnisse erfüllt werden können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten, dass der Aufbau sozialer Praktiken im Fernstudium kein zufälliger Prozess ist, sondern maßgeblich von den verfügbaren Ermöglicheräumen abhängt – und zum anderen davon, dass alle Beteiligten Mitverantwortung tragen für die Ausgestaltung der darin stattfindenden sozialen Praktiken. Gelingt es Hochschulen und Lehrenden, niedrigschwellige, verlässliche und dialogorientierte Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen, können Studierende im Übergang positive soziale Erfahrungen machen, Zugehörigkeit entwickeln und ihre soziale Integration stärken. Werden solche Räume jedoch nicht bereitgestellt oder nicht kontinuierlich gepflegt, erschwert dies den Aufbau von Gemeinschaft im digitalen Raum erheblich – und soziale Bedürfnisse bleiben unzureichend erfüllt. Damit unterstreicht dieser Beitrag die Bedeutung gezielter, strukturierter und nachhaltiger Gestaltung sozialer Praktiken im Übergang ins Fernstudium. Die Erkenntnisse aus dem Scoping Review bieten hierfür eine empirisch fundierte Grundlage und können Hochschulen, Lehrende und Studierende dabei unterstützen, soziale Integration im digitalen Raum bewusst zu fördern.

Literaturverzeichnis

Adamus, T., Marks, A., & Sperl, A. (2022). Distanz mit digitalen Tools überbrücken – Methoden aus der Fernlehre. In M. A. Pfannstiel & P. F.-J. Steinhoff (Hrsg.), *E-Learning im digitalen Zeitalter* (S. 121–135). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36113-6_6

Aksoy, F., & Schaper, S. (2023). Studentische Medienpraktiken: Von Taktiken und Strategien an Universitäten. In C. Leineweber, M. Waldmann & M. Wunder (Hrsg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung* (S. 47–65). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:26353>

Angu, P. E. (2022). Remote teaching and learning at a South African university during COVID-19 lockdown: Moments of resilience, agency and resignation in first-year students' online discussions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8), 219–234. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.13>

Aristeidou, M. (2021). First-year university students in distance learning: Motivations and early experiences. In T. De Laet, R. Klemke, C. Alario-Hoyos, I. Hilliger & A. Ortega-Ar-ranz (Hrsg.), *Technology-enhanced learning for a free, safe, and sustainable world* (Bd. 12884, S. 110–121). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-86436-1_9

Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2022). First-year experience in the COVID-19 situation and the association between students' approaches to learning, study-related burnout and experiences of online studying. *Social Sciences*, 11(9), 390.
<https://doi.org/10.3390/socsci11090390>

Barber, N., & Sher, J. (2022). Exploring the online learning experience of first-year speech–language pathology students in a Johannesburg-based university. *South African Journal of Communication Disorders*, 69(2). <https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i2.914>

Beck, M. E. (2017). *Experiences of first-year online community college students on academic probation: A phenomenological study*. Dissertation, Liberty University.
<https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2448&context=doctoral>

Beins, A. (2016). Small talk and chit chat. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 26(2), 157. <https://doi.org/10.5325/trajincschped.26.2.0157>

- Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N., & Smith, L. (2015). Stories from students in their first semester of distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.1647>
- Chongkolrattanaporn, T., & Kongpolphrom, W. (2023). Perspectives on online learning and technostress experienced by science and non-science first-year university students during COVID-19. *PASAA Journal*, 65, 203–233. <https://digital.car.chula.ac.th/pasaa/vol65/iss1/8/>
- Crowley-Cyr, L., & Hevers, J. (2021). Using peer assisted learning to improve academic engagement and progression of first year online law students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(1). <https://doi.org/10.53761/1.18.1.2>
- Dahm, G., & Kerst, C. (2019). Wie erfolgreich sind Studierende mit und ohne Abitur? Ein bundesweiter Vergleich zu Studienerfolg und Studienleistungen. *DZHW Brief*, 3, 1–8. https://doi.org/10.34878/2019.03.DZHW_BRIEF
- Davies, G. (2015). Online MCQ assessment anxiety amongst 1st year psychology students. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(1), 84–89. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v3i1.143>
- Dodo-Balu, A. (2017). Students flourish and tutors wither: A study of participant experiences in a first-year online unit. *Australian Universities' Review*, 59(1), 4–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130301.pdf>
- Domingues, S., De Cássia De Souza, R., Silva Bandeira De Melo, C., & Monteiro Da Cruz, B. (2023). Adaptation of students who started higher education during remote teaching in Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 49, e266765. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349266765eng>
- Ebert, A., & Stammen, K.-H. (2022). Soziale und akademische Integration beim Studieneinstieg in einem digitalen Semester. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17, 163. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-02/09>
- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 7(1), 14–23. <https://doi.org/10.2478/ijicte-2018-0002>
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for learning and higher education*. Pergamon.

- Gore, D. W. (2012). The application of social presence to improve retention in online problem-based course. *Journal of Online Engineering Education*, 3(2), 1. <https://onlineengineeringeducation.com/index.php/joe/article/view/51/51>
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Hammer, S., Ottinger, S., Thurner, V., & Zönnchen, B. (2022). Bonding in times of pandemic – a concept for purely virtual kick-off days to the student entry phase. In M. E. Auer, H. Hortsch, O. Michler, & T. Köhler (Hrsg.), *Mobility for smart cities and regional development – challenges for higher education* (Bd. 389, S. 190–199). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_19
- Harshani, D. (2022). *A study on the Challenges of Learning in Online Education faced by first year computer science undergraduates at a state university of Sri Lanka during the COVID-19 pandemic*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10060.80001>
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Howcroft, J., & Mercer, K. (2022). ‘What if my Wi-Fi crashes during an exam?’ First-year engineering student perceptions of online learning during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Engineering Education*, 47(3), 501–515. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2031115>
- Johnson, N., Seaman, J., & Poulin, R. (2022). Defining different modes of learning: Resolving confusion and contention through consensus. *Online Learning*, 26(3), 91–110. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i3.3565>
- Kahu, E. (2014). Increasing the emotional engagement of first year mature-aged distance students: Interest and belonging. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(2), 45–55. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.231>
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students’ transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481–497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305>
- Kerst, C., & Wolter, A. (2022). Statistisch marginal trotz bildungspolitischer Öffnung? Die Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung* (S. 83–109). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_5

- Kreijns, K., Yau, J., Weidlich, J., & Weinberger, A. (2024). Towards a comprehensive framework of social presence for online, hybrid, and blended learning. *Frontiers in Education*, 8, 1286594. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1286594>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Maphoto, K. (2022). First-year students at an open distance and e-learning institution: Perceptions, expectations and challenges associated with academic writing feedback. *Journal for Language Teaching*, 56(1), 1–19. <https://doi.org/10.56285/jltVol56iss1a5413>
- Martin, F., Collier, K., & Carlon, S. (2009). Mentoring First-Year Distance Education Students in Taxation Studies. *Legal Education Review*, 19, 217. <https://doi.org/10.53300/001c.6223>
- Maslow, A. H., & Frager, R. (1987). *Motivation and personality* (3. Aufl.). Harper and Row.
- Mitchum, C. M. (2017). *Being Retained: Perspective of the Online First-Year Composition Student* (Unveröffentlichte Dissertation). Old Dominion University. <https://doi.org/10.25777/R7T2-D724>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Hrsg.), *Theoretical principles of distance education* (S. 22–38). Routledge.
- Moss, T., & Pittaway, S. (2018). Expectations and engagement: Key touchpoints in online students' experiences of transition. In M. Campbell, J. Willems, C. Adachi, D. Blake, I. Doherty, S. Krishnan, S. Macfarlane, L. Ngo, M. O'Donnell, S. Palmer, L. Riddell, I. Story, H. Suri & J. Tai (Eds.), *Open Oceans: Learning without borders* (S. 460–465). ASCILITE.
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 7(1), 68–88. <https://doi.org/10.24059/olj.v7i1.1864>
- Robertson, L., Porter, E., Smith, M. A., & Jacobs, S. (2021). Evidence-Based Course Modification to Support Learner-Centered and Student-Driven Teaching in A Pandemic: Leveraging Digital and Physical Space for Accessible, Equitable, and Motivating Experiential

Learning and Scientific Inquiry in A First-Year Biology Course. *International Journal of Higher Education*, 10(7), 96–109. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p96>

Rurato, P., & Gouveia, L. (2014). The importance of the learner's characteristics in distance learning environments: A case study. *Proceedings of 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies*. <https://doi.org/10.1109/CISTI.2014.6876960>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3. Aufl.). Information Age Publishing.

Schweighart, R., Hast, M., & Trautwein, C. (2024a). Transition into distance education: A scoping review protocol. *PLOS ONE*, 19(2), e0298882. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298882>

Schweighart, R., Hast, M., Pampel, A. M., Rebien, J. A., & Trautwein, C. (2024b). Transition into distance education: A scoping review. *Education Sciences*, 14(10), 1130. <https://doi.org/10.3390/educsci14101130>

Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: Are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>

Statista Market Insights (2025). *Online-Hochschulbildung*. <https://de-statista-com.pxz.iubh.de:8443/outlook/dmo/eservices/online-bildung/online-hochschulbildung/weltweit>

Tayeh, Q. (2021). The Role of Undergraduate Students' Satisfaction in the Transition to Online Education in Light of Teaching and Social Presence. *Multicultural Education*, 7(1), 104–113. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4430618>

Tessarolo, F. M., Aristeidou, M., & Coughlan, E. (2022). From face-to-face environments to distance learning universities: The transition period of first-year students. *Proceedings of the 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22)*, 1–8. <https://doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14531>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371–387.

<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

Turk, M., Heddy, B. C., & Danielson, R. W. (2022). Teaching and social presences supporting basic needs satisfaction in online learning environments: How can presences and basic needs happily meet online? *Computers & Education*, 180, 104432.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104432>

Turkdogan, T., & Duru, E. (2012). The Role of Basic Needs Fulfillment in Prediction of Subjective Well-Being among University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2440–2446. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002856.pdf>

Utami, S., Winarni, I., Handayani, S. K., & Zuhairi, F. R. (2020). When and Who Dropouts from Distance Education? *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(2), 141–152.

<https://doi.org/10.17718/tojde.728142>

Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe – main report*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.

Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, 105267. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267>

Wolter, A. (2022). Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 25–66). Springer Fachmedien Wiesbaden.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9>

Zhang, W., & Zhu, C. (2023). Institutional presence: Toward a further developed Community of Inquiry model integrating institutional functions in online and blended learning environment. *Frontiers in Psychology*, 14, 1132204.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1132204>

Dominika Dolzycka¹, Thea Santangelo², Frank Früchtel³ & Matthias Schreckenbach⁴

Students4students – Mentoring in der Studieneingangsphase an der Fachhochschule Potsdam

Zusammenfassung

Die erste Zeit an einer Hochschule stellt Studierende vor große Herausforderungen, die zu Verzögerungen und zum Teil auch zu Abbrüchen führen. Mentoring bietet Unterstützung für diesen Übergang. Hochschulen und Studierenden bringt es viele Vorteile, wenn Studierende zur Unterstützung ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen in den Studienbetrieb eingebunden werden. Um in zwei Studiengängen an der Fachhochschule Potsdam den Studienerfolg zu erhöhen, wurde *students4students* eingeführt. Darin begleiten Studierende aus höheren Semestern Mentees in der Einstiegsphase mit dem Ziel einen regulären Studienverlauf zu erleichtern und Studienabbrüchen zuvorzukommen. Wir berichten über die dabei erhobenen Daten der dokumentierten Kontakte und erörtern anhand eines Studienverlaufsindikators und der Studienabbruchquote die Wirksamkeit des Programms.

Schlüsselwörter

Mentoring, Peer-Mentoring, Studienabbruch, Studieneingangsphase, Evaluation

-
- 1 Corresponding Author; Fachhochschule Potsdam; dominika.dolzycka@fh-potsdam.de; ORCID: 0000-0002-6177-8815
 - 2 Goethe Universität Frankfurt; santangelo@em.uni-frankfurt.de; ORCID: 0009-0003-1734-6518
 - 3 Fachhochschule Potsdam; frank.fruechtel@fh-potsdam.de
 - 4 Fachhochschule Potsdam; matthias.schreckenbach@fh-potsdam.de

Students4students – Mentoring during the initial phase of studies at Potsdam University of Applied Sciences

Abstract

The first few months at university present students with major challenges that can lead to delays and, in some cases, dropouts. Mentoring programmes offer support during this transition. Universities and students benefit greatly when students are involved in supporting fellow students in their studies. To increase academic success in two degree programmes at the University of Applied Sciences Potsdam, *students4students* was introduced. In this programme, students from higher semesters accompany mentees in the introductory phase with the aim of facilitating a regular course of study and preventing dropouts. We report on the data collected from the documented contacts and discuss the effectiveness of the programme using a study progress indicator and the dropout rate.

Keywords

mentoring, peer mentoring, university dropout, study entry phase, evaluation

1 Einleitung

Die erste Zeit an einer Hochschule stellt Studierende vor große Herausforderungen, die zu Verzögerungen und zum Teil auch zu Abbrüchen führen. Daher gewinnen Peer-Mentoring-Programme an Hochschulen mehr und mehr an Bedeutung (Akinla et al., 2018; Collings et al., 2014). Studierende aus höheren Fachsemestern unterstützen Neuankömmlinge bei der Anpassung an die neue Umgebung und geben ihnen nicht nur fachlichen Support, sondern auch soziale Anbindung (Yomtov et al., 2017). So entstehen unter den Studierenden über die Jahrgänge hinweg Verbindungen, die die Scientific Community der Hochschule stärken. Die Themen, die das Peer-Mentoring berühren kann, reichen von konkreter Hilfe, z. B. mit der Orientierung auf dem Campus oder dem Zeitmanagement (Pavlovic & Jeno, 2024), bis hin zu Ratschlägen zum Praktikum (Salinitri, 2005). Nicht selten wird Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten und der Prüfungsvorbereitung erteilt (Hill & Reddy, 2007). Schließlich erleben Mentees freundschaftliche Begegnungen, die sie auf zwischenmenschlicher Ebene berühren und sozial positiv prägen (Salinitri, 2005).

Am Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften der Fachhochschule Potsdam bietet *students4students* (s4s) Peer-Mentoring-Support für Studierende in der Studieneingangsphase. Das mit ESF+ Fördergeldern finanzierte Projekt soll bei diesen Studierenden die Chancen auf ein erfolgreiches Studium erhöhen und ihr Risiko eines Studienabbruchs minimieren. Im Folgenden wird betrachtet, in welcher Form sich das Angebot am besten realisieren lässt und ob es eine messbare Wirkung auf die Studienanfangsphase entfalten kann.

In diesem Bericht werten wir die im Sommersemester 2024 (01.04.–30.09.2024) erhobenen Daten aus. Nach der Beschreibung der Besonderheiten des s4s-Mentorings werden die Daten zur Durchführung und zur Wirkungsmessung vorgestellt und diskutiert. Daraus werden Anpassungen für die kommenden Kohorten und der neue Prototyp des s4s-Mentoring-Programms abgeleitet.

2 Einordnung ins Peer-Mentoring

Es wird hier der Begriff des Peer-Mentoring verwendet, da sowohl Mentorinnen und Mentoren⁵ als auch Mentees Studierende sind (Hall et al., 2020; Lorenzetti et al., 2020). Die Mentoring-Personen studieren in höheren Fachsemestern, kennen die Kultur ihrer Hochschule und haben informelles Wissen über Abläufe, Lehrende und Verwaltung. Die Mentees sammeln erst dieses Wissen, doch der gemeinsame Austausch findet auf Augenhöhe statt (Brocke et al., 2025).

Laut dem Definitionsunterscheid von Kamm und Wolf (2025, S. 50ff) zwischen Mentoring-Programm und Mentoring-System, ist das s4s-Mentoring vom Prinzip her ein System, das allen Studierenden eines Studienganges zur Sicherung und Verbesserung der Studienqualität angeboten wird. Gleichzeitig enthält es Aspekte von Mentoring-Programmen, denn durch seinen spezifischen Zuschnitt fördert es Diversity und Chancengleichheit.

Das s4s-Mentoring ist eine Eins-zu-eins-Betreuung. Gruppenaktivitäten finden nur punktuell statt. Ziel ist es, Kohäsion und Erfahrungsaustausch über die Fachsemester hinweg zu fördern. Die Mentees werden eingeladen, Teil einer Scientific Community zu werden, die neben Wissenschaftler:innen auch Studierende inkludiert.

3 Besonderheiten des s4s-Mentorings

Das vorgestellte Mentoring verfolgt Ziele auf drei Ebenen:

1. *Mentees*: Sie erleben sozialen Zusammenhalt in der Scientific Community mit Studierenden höherer Semester und erfahren eine leicht zugängliche und niedrigschwellige Unterstützung.

5 Der Kürze wegen wird für Mentorinnen und Mentoren der Begriff „Mentoring-Personen“ im Weiteren verwendet.

2. *Mentoring-Personen*: Sie erhalten bereits im Studium die Gelegenheit, als angehende Berater:innen und pädagogische Fachkräfte ihre Beratungskompetenz auszuprobieren und ihre professionelle Rolle zu reflektieren.
3. *Fachhochschule*: Der Studienerfolg wird gesteigert und die Abbruchquoten sinken, was finanzielle Vorteile für die Hochschule bringt (Hahm & Storck, 2018). Zudem werden relevante Studienbedarfe und (curriculare) Probleme identifiziert und zur Weiterentwicklung der Studiengänge genutzt.

Der Fachbereich bietet allen Studienanfänger:innen Unterstützung an. Folglich kann hier kein experimentelles Design mit einer randomisierten Zuordnung zu Experimental- und Kontrollgruppe etabliert werden. Dieser Praxisvorgabe folgt die Ausgestaltung der Begleitforschung und kann als Design Based Research-Ansatz eingeordnet werden. Nach Reimann (2017, S. 51) entwickelt sich ein solcher Ansatz aus einem praktischen Problem, wobei Interventionen entwickelt, getestet und optimiert werden. Gewonnene Erkenntnisse tragen zur kontinuierlichen Verbesserung des s4s-Programms bei.

Bereits während der Orientierungstage werden die Studienanfänger:innen über das Mentoring informiert und können sich anmelden. Es startet ab der zweiten Vorlesungswoche. Der erste face-to-face-Kontakt erfolgt meistens über einen Besuch der Mentoring-Personen in den ‚Werkstätten‘, zentralen Lehrveranstaltungen für Erstsemesterstudierende. Parallel dazu erhalten die Mentoring-Personen die E-Mail-Adressen der Mentees, um sie darüber zu kontaktieren. Das Mentoring ist auf ein Semester angelegt, wobei die Möglichkeit besteht, es auf ein zweites zu verlängern.

Das s4s-Programm unterscheidet sich von anderen Mentoring-Angeboten durch die Vorgabe einer wöchentlichen Kontaktaufnahme, möglichst face-to-face, und durch die Dokumentation jedes Kontaktes in der Lernplattform *moodle*. Wöchentliche persönliche Treffen sind das Ziel, aber alternative Kontaktmethoden sind zulässig, um die wöchentliche Kontaktvorgabe zu erfüllen. Die Mentees werden nach Befindlichkeit, Studienorganisation, Erfolgen und Herausforderungen befragt. Auch werden sie zum Mitgestalten durch Veranstaltungshinweise und Informationen zum (hochschulpolitischen) Engagement animiert und erhalten kulturelle Anregungen für den

Campus und Potsdam. Es gibt keine Tutorien und keine fachliche Wissensvermittlung in Gruppen.

Die wöchentliche Kontaktaufnahme ist am Vorgehen des *Freundlichen Brontosaurus* von Chance angelehnt (2024, S. 176). Dabei bleibt man auch bei ausbleibenden Reaktionen kontinuierlich im Kontakt und somit ‚sichtbar‘, ähnlich einem gut wahrnehmbaren friedlichen Brontosaurus. Das bedingt einen erhöhten Arbeitsaufwand und ein großes Engagement seitens der Mentoring-Personen.

Die Mentoring-Personen werden von drei Studiencoaches koordiniert und bei ihren Anliegen unterstützt. In Coachings wird für die Bedeutung von face-to-face-Kontakten für die Entstehung von sozialem Zusammenhalt und der Scientific Community sensibilisiert. Auch werden die Probleme bei der Umsetzung der Vorgaben behandelt. Darüber hinaus monitoren die Studiencoaches die Einhaltung dieser Vorgaben und die ordnungsgemäße Dokumentation.

4 Mentees und Mentorinnen

Das Mentoring-Angebot richtete sich an 187 Studierende, die im Wintersemester 2023/24 ihr Studium in den Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit und Bildung und Erziehung in der Kindheit begannen. Insgesamt entschieden sich in diesem Semester 111 Studierende am Programm teilzunehmen. Davon stimmten 76 Mentees der Verarbeitung ihrer personenbezogenen Daten zu. Von ihnen liegen vollständige Datensätze vor, die für alle Analysen verwendet werden. Bei 35 Mentees erfolgte die Dokumentation anonym. Die Studierenden, die nicht am Mentoring teilnahmen, wurden als Kontrollgruppe herangezogen.⁶

Diese Mentees wurden von acht Mentoring-Personen betreut, die durch Informations- und Bewerbungsmaßnahmen unter den Studierenden des dritten Studienjahres gewonnen und als studentische Hilfskräfte beschäftigt wurden.

6 Die Experimentalgruppe umfasst 76 (111–35) Datensätze und die Kontrollgruppe zufällig auch.

5 Ergebnisse der Durchführung

Die Tabelle 1 zeigt die Gesamtzahl von 1.825 aufgezeichneten Kontakten über alle Medien und Mentoring-Personen hinweg. Der Durchschnitt liegt bei 16,4 Kontakten je Mentee (1–43 Range). Das umfasst Nachrichten an einzelne Mentees, wie auch Kontakte über Gruppenchats. Das Semester dauerte 16 Wochen, daher bestätigt der Durchschnitt ein aktives Engagement der Mentoring-Personen. Eine fallweise Betrachtung zeigte, dass fünf Mentoring-Personen die Vorgabe umsetzten und ihre Mentees mindestens einmal pro Woche kontaktierten, während drei seltener Kontakt zu ihren Mentees hatten.

Kontaktmedium	Häufigkeit
Face-to-face-Kontakt	36
Videogespräch, Telefonat, sonstiges	134
asynchroner Chat	455
synchroner Chat	38
einmalige Nachricht	1.162
Gesamt	1.825

Tabelle 1: Häufigkeit der Kontakte nach Kontaktmedium

Ferner zeigt die Tabelle 1 mit welchen Kontaktmedien die Mentees kontaktiert wurden. Bei einem Austausch von bis zu 5 Minuten wurde ein synchroner Chat und bei einer Dauer von mehr als 5 Minuten ein asynchroner dokumentiert. Die Mentoring-Personen wandten sich mit insgesamt 1.655 Nachrichten an ihre Mentees (1.162 einmalige Nachrichten, 455 asynchrone und 38 synchrone Chats). Daraus entwickelten sich 493 Chats. Andere synchrone Medien, wie Telefonate, wurden 134-mal verwendet. Lediglich 36 Kontakte fanden face-to-face statt. Einmalige Nachrichten sind sowohl Nachrichten an einzelne Personen wie auch Kontakte über Gruppen. Daher wurde eine Nachricht an eine Gruppe den kontaktierten Mentees zugeordnet.

Die Analyse sämtlicher Nachrichten im Vergleich zu den Chats zeigt, dass weniger als ein Drittel der Kontakte in einen Austausch überging. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass viele Nachrichten lediglich informativen Charakter besaßen und somit keine Reaktion hervorriefen. Zudem könnte es daran liegen, dass Mentees an der Mehrzahl der Kontakte desinteressiert waren oder zumindest nicht antworteten.

6 Diskussion der Durchführung

Die Auswertung der Kontaktdaten zeigt, dass die Mentoring-Personen im Durchschnitt die wöchentliche Kontaktaufnahme eingehalten haben, was im Vergleich zu anderen Programmen bemerkenswert ist. In Guerreiros und De Jesus (2025) systematischer Auswertung wiesen nur wenige Mentoring-Programme eine solche Häufigkeit auf (Boutakidis et al., 2024; Rockinson-Szapkiw et al., 2021; Schuman et al., 2021) und nur in einer vierwöchigen Studie war sie häufiger (Fard et al., 2020). Ein Alleinstellungsmerkmal des s4s-Mentorings ist die Dokumentation jedes einzelnen Kontakts.

In Einklang mit dem Fokus des Projektes auf Gemeinschaftsbildung wurden die Mentoring-Personen ermutigt, persönliche Kontakte aktiv zu initiieren, basierend auf relationaler Sozialarbeit und Community Organising (Fleming, 1991; Früchtel, 2016). Letzteres beruht auf gelungenen zwischenmenschlichen Begegnungen mit gemeinsamen Resonanzerlebnissen (Banks et al., 2017; Reich et al., 2012), die oft bei direktem physischem Kontakt auftreten (Delaney et al., 2004; Denstadli et al., 2012). Soziale Kompetenzen können metaphorisch als Muskeln betrachtet werden, die nach dem Prinzip ‚use it or lose it‘ funktionieren (Teo et al., 2013). Studien aus der Pandemiezeit berichten von Isolation (Beam & Kim, 2020; Killgore et al., 2020), die wiederum isolationsfördernde Eigenschaften verstärkt (Lam et al., 2021). Digitale Kommunikationsmedien wurden zur Einsamkeitsbekämpfung genutzt (Marciano et al., 2022; Orben et al., 2020) und substituierten reale Kontakte (Twenge, 2023,

S. 565). Im Einklang damit berichteten Mentoring-Personen auch von ‚digitaler Resonanz‘ bei synchronen digitalen Kommunikationsformen wie Telefonaten und einigen Chat-Unterhaltungen.

Über alle Mentoring-Personen hinweg zeigen die Daten eine Tendenz zur Mediatisierung der Beziehungen und der Beratung. Die sozialen Medien überformen die Art unserer Beziehungen, auch auf dem Campus. Von 663 reziproken Kontakten waren lediglich 36 (5,4 %) analog, 627 (94,6 %) hingegen digital. Der Anteil der analogen Kontakte ist verschwindend gering und verdeutlicht, dass Studierende im Mentoring überwiegend digital in Kontakt treten.

Betrachtet man die Synchronität der Begegnungen, so waren fast zwei Drittel der Kontakte asynchron (455 Kontakte, 68,6 %) und ein Drittel synchron (208 Kontakte, 31,4 %). Synchrone Kontakte sind vermutlich deshalb seltener, weil sie mehr Koordination und gleichzeitige Verfügbarkeit erfordern. Dazu müssen Mentoring-Person wie auch Mentee sich im gleichen Moment Zeit nehmen. Asynchrone Kontakte bieten räumliche und zeitliche Flexibilität, schaffen jedoch nach Rosa (2013) mehr Distanz und Unverbindlichkeit. Er konstatiert, dass Menschen die Beschleunigung durch die digitale Kommunikation als Unterstützung wahrnehmen und einordnen, doch ist sie auch ein weiterer Verbrauch der knappen Ressource „Zeit“ (ebenda, S. 30).

Die Umsetzung der Vorgabe für face-to-face-Kontakte blieb aus, da Mentees und Mentoring-Personen in einer digitalen Umgebung aufwuchsen (Racolța-Paina & Irini, 2021), in der die Smartphones die soziale Interaktion veränderten und die face-to-face-Kommunikation reduzierten (Schrey, 2017, S. 10; Twenge, 2023, S. 569). Kommunikative Fähigkeiten wie Zuhören oder Konflikte klären könnten ihnen fehlen (Schroth, 2019). Obwohl direkte Kommunikation bei komplexen Themen besser geeignet ist (Daft & Lengel, 1983), bevorzugt diese Altersgruppe digitale Kommunikationsmittel, selbst wenn sie nicht angemessen sind (Schroth, 2019). Ihr sozialer Kommunikationsmuskel ist nicht so gut trainiert. Die Bedeutung der ‚digitalen Resonanz‘ nimmt zu und eine Vorgabe zu face-to-face-Kontakten ohne Sanktionen konnte dem nicht entgegenwirken. Eine Befragung könnte klären, ob die Ursache

bei den Mentoring-Personen, den Mentees oder der strukturellen Vorgabe des Matchings der beiden liegt, im Gegensatz zu einem spontaneren Zusammenfinden basierend auf Sympathie. Für das Projekt stellt sich nun die Frage, ob mehr analoge Kontakte gefördert oder die digitale Kommunikation stärker integriert werden sollten, um auf das Beraten im digitalen Raum besser vorzubereiten, und regt eine Diskussion über die Digitalisierung in sozialer und pädagogischer Arbeit an.

7 Daten zur Wirkungsmessung

Die Messung der Wirksamkeit erfolgt mit einem Studienverlaufsindikator und mit der Auswertung von Studienabbrüchen.

Der Studienverlaufsindikator ist ein Index, der aus allen am Ende des zweiten Semesters erbrachten Leistungen der/des Studierenden ermittelt wurde. Als regulär gilt ein Studienverlauf, wenn mindestens 50 % der zu erbringenden ECTS-Punkte erworben und zwei oder mehr Klausuren bestanden wurden. Außerdem soll die ‚Werkstatt‘ bestanden worden sein. Wenn eine der drei Anforderungen nicht erfüllt wird, weicht der Studienverlauf erheblich von der Studienordnung ab und gilt als ‚individuell‘.

Die Studierenden mit und ohne Mentoring unterscheiden sich nicht im Studienverlaufsindikator: 58 Mentees studieren regulär und 18 individuell. Ohne Mentoring studieren 57 Personen regulär und 19 individuell. Ein Chi-Quadrat-Test bestätigt, dass es hier keinen signifikanten Zusammenhang gibt, $\chi^2(1, 152) = 0,036, p = 0,850, \phi = -0,015$. Es konnte auch kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kontakte und dem Studienverlaufsindikator festgestellt werden, $\chi^2(2, 76) = 3,329, p = 0,189, \phi = 0,209$. Das ist der Ausgangspunkt für Überlegungen, wie unser Mentoring-Prototyp weiterentwickelt werden kann, um im Studienverlauf wirksamer zu sein.

Für die Studienabbrüche wurde festgestellt, wie viele der Studierenden mit und ohne Mentoring am Ende des ersten Studienjahres noch studierten und wie viele exmatrikuliert waren. Tabelle 2 zeigt diese Daten.

		Mentoring		Gesamt
		ohne	mit	
Exmatrikulation	studiert	67	75	142
	exmatrikuliert	9	1	10
Gesamt		76	76	152

Tabelle 2: Exmatrikulationen bis zum Ende des ersten Studienjahres nach Mentoring-Teilnahme

Von 10 Studierenden, die bis zum Ende ihres ersten Studienjahres das Studium abbrachen, haben 9 nicht am Mentoring teilgenommen. Nur eine Mentee brach ihr Studium ab. Ein Chi-Quadrat-Test zeigte einen signifikanten Zusammenhang mit einer kleinen Effektstärke zwischen Mentoring und Exmatrikulation, $\chi^2(1, 152) = 6,851$, $p = 0,009$, $\phi = -0,212$. Diese Interaktion bestätigt, dass signifikant mehr Studierende ohne Mentoring ihr Studium abbrachen. Im Folgesemester, dem 3. Fachsemester, gab es keine Studienabbrüche in dieser Kohorte.

8 Diskussion der Wirkungsmessung

Die Auswertung des Studienverlaufsindikators zeigt im Gegensatz zu vielen anderen Studien keinen deutlichen Vorteil der Teilnahme am Mentoring (Boutakidis et al., 2024; Schuman et al., 2021). Diese Diskrepanz könnte durch die unterschiedlichen Bewertungsgrößen erklärt werden: Diese Studien verwenden „Grade Point Average“ (GPA), eine Zahl zur Bewertung der durchschnittlichen Leistungen von Studierenden, als Leistungsmaß. Das s4s-Programm hingegen betrachtet den Studienverlauf.

Zwei wesentliche Faktoren könnten zum fehlenden Nachweis der Wirksamkeit beitragen: *Erstens*, ist der verwendete Indikator möglicherweise methodisch betrachtet nicht gut geeignet, um Unterschiede zwischen den Gruppen aufzuzeigen. Daher scheint es sinnvoller, künftig einen strengeren Indikator einzuführen. Um die Fähigkeit der Studierenden, den akademischen Anforderungen zu entsprechen, deutlicher

zu erfassen, wird die Leistungspunkteanforderung von 50 % auf 70 % erhöht. *Zweitens* könnte sich die Wirkung des Mentorings auf den Studienverlauf erst in späteren Semestern manifestieren. Daher wird der Studienverlauf der Kohorte in ihren höheren Fachsemestern weiter beobachtet. *Drittens* könnte es an der digitalen Art der Kommunikation gelegen haben. Diese Frage kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Doch wenn künftige Studien das zeigen, wird es sich stark auf die Gestaltung von Mentoring-Programmen auswirken.

Für Studienanfänger:innen liegt die Abbruchquote 2019 an Fachhochschulen nach drei Semestern bei 11,5 % (Destatis, 2023). Für diese Kohorte an der Fachhochschule Potsdam liegt die Abbruchquote für alle Bachelorstudiengänge bei 31,2 % und für die beiden Studiengänge mit Mentoring bei 18,75 % (Wurzer, 2023). Ein Drittel von den 18,75 % (6,25 %) würde bei Annahme einer linearen Entwicklung der Abbruchquote am Ende des ersten Jahres entsprechen. Die meisten Abbrüche finden im ersten Jahr statt (Hall et al., 2020; Herzog, 2005). In der vorliegenden Studie liegt die Abbruchquote nach dem ersten Studienjahr jedoch nur bei 6,6 % und damit im erwarteten Bereich.

Die Analyse der Abbrüche belegt, dass Mentees signifikant seltener abbrechen als Studierende ohne Mentoring, was mit den Befunden in der Literatur übereinstimmt (Collings et al., 2014; Salinitri, 2005; Yomtov et al., 2017). Diese Daten legen nahe, dass das s4s-Mentoring maßgeblich zur Studienfortsetzung beitragen könnte. Doch unser Studiendesign offenbart zwei Herausforderungen: das Kausalitätsproblem durch das korrelative Design, das keine belastbaren Aussagen über Ursachen ermöglicht (Spinath & Seifried, 2018, S. 163ff), und das Stichprobenproblem, bei dem als Kontrollgruppe nur Studierende zur Verfügung stehen, die sich gegen das Mentoring entschieden haben, was konfundierende Variablen erzeugen kann (ebenda S. 165). Alternativ könnte dieses Ergebnis darauf hindeuten, dass Studierende mit Unsicherheiten hinsichtlich ihres Studienfortsetzungsvorhabens möglicherweise gegen die Teilnahme am Mentoring optieren. Daher erlaubt das Design trotz niedriger Abbruchquote bei Mentees keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Mentorings.

Künftige Beobachtungen werden zeigen, wie sich die Abbruchquote in dieser Kohorte und der Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Mentoring entwickeln. Liegt die Quote am Ende der Regelstudienzeit bei 18,75 %, könnte dies auf eine Selbstselektion hinweisen, eine niedrigere Quote würde hingegen eine positive Wirkung des Mentorings nahelegen.

9 Fazit

Das s4s-Mentoring zeichnet sich durch eine hochfrequente, regelmäßige Gehstruktur aus, die auf individuelle face-to-face-Kontakte abzielt. Die Mentoring-Personen sind Studierende der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik, also jener Professionen, die auf regelmäßigem Kontakt mit Menschen beruhen. Die während des Mentorings erfolgten Kontakte wurden sorgfältig dokumentiert, bevor sie im zweiten Schritt in Beziehung zu den Studienverläufen und Studienabbrüchen gesetzt wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass das vorgegebene regelmäßige und persönliche Kontaktieren eine erhebliche Herausforderung selbst für angehende Sozialarbeiter:innen und pädagogische Fachkräfte darstellt. Diese Herausforderung wird oft durch Gruppenkontakte und den Einsatz digitaler Medien umgangen, welche die bevorzugten Kommunikationsformen dieser Kohorte darstellen. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden ihre professionelle Rolle stärker reflektieren und weiterentwickeln müssen, um den Anforderungen eines regelmäßigen und persönlichen Kontakts in den von ihnen angestrebten Berufen gerecht zu werden.

Für die zukünftige Kohorte könnte eine differenzierte Vorgabe das Verhältnis von individueller und gruppenbasierter Gemeinschaftsbildung besser verdeutlichen: Der einen Hälfte der Mentoring-Personen wird vorgegeben, individuell zu kontaktieren, der anderen Hälfte in Gruppen. Alternativ könnten einem Teil digitale Kontakte und dem anderen analoge vorgegeben werden. Anschließend kann die Wirkung der Vorgaben verglichen werden.

Die Wirkungsmessung mit dem Studienverlaufsindikator zeigte keinen Vorteil für Mentees. Das könnte an der Ausgestaltung des Indikators liegen. Abgestufte

Studienverlaufsindikatoren und eine Langzeitbeobachtung in höheren Fachsemestern werden möglicherweise Auswirkungen aufzeigen, die hier noch verborgen blieben. Der Prototyp des s4s-Mentoring-Programms wird in diesen beiden Punkten angepasst.

Außerdem zeigt die Auswertung der Studienabbrüche, dass Mentees tendenziell seltener ihr Studium abbrechen, im Vergleich zu denjenigen ohne Mentoring, die einem höheren Exmatrikulationsrisiko ausgesetzt sind. Um die Ergebnisse besser mit dem Erleben der Mentees abzustimmen, wäre es sinnvoll, ihre Zufriedenheit mit dem Programm und die von ihnen wahrgenommenen positiven Effekte zu erheben. Die vorliegende Studie basiert auf einer quantitativen Erhebung der Kontakte sowie der Auswertung im Zusammenhang mit Studienleistung und Studienabbrüchen. Die qualitative Evaluierung im Sinne einer Umfrage bleibt ein Desiderat für künftige qualitative Studien. Diese Ideen könnten wertvolle Einblicke in die langfristigen Auswirkungen von Mentoring und effektive Methoden der sozialen Unterstützung an Hochschulen bieten.

Literaturverzeichnis

- Akinla, O., Hagan, P., & Atiomo, W. (2018). A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students. *BMC medical education*, 18, 1–10.
- Banks, S., Herrington, T., & Carter, K. (2017). Pathways to co-impact: Action research and community organising. *Educational Action Research*, 25(4), 541–559. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1331859>
- Beam, C. R., & Kim, A. J. (2020). Psychological sequelae of social isolation and loneliness might be a larger problem in young adults than older adults. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S58–S60. <https://doi.org/10.1037/tra0000774>
- Boutakidis, I., Espinoza, G., Sevier, M., & Sadek, A. (2024). The Impact of a Peer Mentoring Program on Undergraduate Graduation Rates: A Matched Control Group Design. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15210251241268852.
- Brocke, P. S., Brüscke, G. V., Ogawa-Müller, Y., & Gaede, I. (2025). Mentoring-Formate: Peer- und Gruppen-Mentoring—Gemeinsam statt einsam durch den Wissenschaftsaltag. In *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 197–210). Springer.
- Chance, Z. (2024). *Wie man Einfluss gewinnt, Menschen überzeugen, authentisch bleiben und Gutes bewirken* (T. Schmidt, Übers.). Goldmann.
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher education*, 68, 927–942.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1983). *Information richness. A new approach to managerial behavior and organization design*.
- Delaney, G., Jacob, S., Iedema, R., Winters, M., & Barton, M. (2004). Comparison of face-to-face and videoconferenced multidisciplinary clinical meetings. *Australasian Radiology*, 48(4), 487–492. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1673.2004.01349.x>
- Denstadli, J. M., Julsrud, T. E., & Hjorthol, R. J. (2012). Videoconferencing as a Mode of Communication: A Comparative Study of the Use of Videoconferencing and Face-to-Face Meetings. *Journal of Business and Technical Communication*, 26(1), 65–91. <https://doi.org/10.1177/1050651911421125>

Fard, Z. R., Azadi, A., Khorshidi, A., Mozafari, M., O'Connor, T., Budri, A. M. V., Moore, Z., & Patton, D. (2020). A comparison of faculty led, mentorship program and peer mentoring on nursing students wound dressing clinical skills. *Nurse education today*, 89, 104378.

Fleming, S. (1991). Between the Household: Researching Community Organisation and Networks. *IDS Bulletin*, 22(1), 37–43.

<https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.1991.mp22001006.x>

Früchtel, F. (2016). Was ist relationale Sozialarbeit? In F. Früchtel, M. Straßner & C. Schwarzloos (Hrsg.), *Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen* (S. 12–33). Juventa.

Guerreiro, M., & De Jesus, S. N. (2025). The role of peer mentoring program elements in promoting academic success and preventing student dropout in higher education: A systematic literature review. *Journal of Further and Higher Education*, 1–17.

<https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2484768>

Hahm, S., & Storck, J. (2018). Das Potenzial administrativer Daten für das Qualitätsmanagement an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 193–207.

<https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/10>

Hall, B., Serafin, J., Lundgren, D., & others (2020). The benefits of academically oriented peer mentoring for at-risk student populations. *Teaching and Learning Inquiry*, 8(2), 184–199.

Herzog, S. (2005). Measuring Determinants of Student Return VS. Dropout/Stopout VS. Transfer: A First-to-Second Year Analysis of New Freshmen. *Research in Higher Education*, 46(8), 883–928. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-6933-7>

Hill, R., & Reddy, P. (2007). Undergraduate peer mentoring: An investigation into processes, activities and outcomes. *Psychology Learning & Teaching*, 6(2), 98–103.

<https://doi.org/10.2304/plat.2007.6.2.98>

Kamm, R., & Wolf, H. (2025). Begriffs- und Anwendungsvielfalt von Mentoring-Maßnahmen an Hochschulen. In *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft* (S. 49–60). Springer.

Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. *Psychiatry Research*, 290, 113117. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113117>

Lam, J. A., Murray, E. R., Yu, K. E., Ramsey, M., Nguyen, T. T., Mishra, J., Martis, B., Thomas, M. L., & Lee, E. E. (2021). Neurobiology of loneliness: A systematic review. *Neuropsychopharmacology*, 46(11), 1873–1887. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01058-7>

Lorenzetti, D. L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T., Freeman, G., & Oddone Paolucci, E. (2020). The role of peer mentors in promoting knowledge and skills development in graduate education. *Education Research International*, 2020(1), 8822289.

Marciano, L., Ostroumova, M., Schulz, P. J., & Camerini, A.-L. (2022). Digital Media Use and Adolescents' Mental Health During the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.793868>

Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S.-J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)

Pavlovic, Z., & Jenö, L. M. (2024). Facilitating academic and social integration among first-year university students: Is peer mentoring necessary or an additive measure? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 32(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2290731>

Racolța-Paina, N. D., & Irini, R. D. (2021). Generation Z in the workplace through the lenses of human resource professionals—A qualitative study. *Calitatea*, 22(183), 78–85.

Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental psychology*, 48(2), 356. <https://psycnet.apa.org/record/2012-04837-004>

Reimann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49–61). Bundesinstitut für Berufsbildung. file:///C:/Users/aless/Downloads/6059fe463d3cc_BzbB_Schemme_Novak_Gestaltungsorientierte_Forschung.pdf

Rockinson-Szapkiw, A., Wendt, J. L., & Stephen, J. S. (2021). The efficacy of a blended peer mentoring experience for racial and ethnic minority women in STEM pilot study: Academic, professional, and psychosocial outcomes for mentors and mentees. *Journal for STEM Education Research*, 1–21.

- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spät-moderner Zeitlichkeit*. Suhrkamp.
- Salinitri, G. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-Year, Low Achieving Students. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 853–873. <https://doi.org/10.2307/4126458>
- Schrey, D. (2017). *Analoge Nostalgie in der digitalen Medienkultur*. Kadmos.
- Schroth, H. (2019). Are you ready for Gen Z in the workplace? *California management review*, 61(3), 5–18.
- Schuman, D. L., Parekh, R. M., Fields, N. L., Woody, D., & Miller, V. J. (2021). Improving outcomes for at-risk MSW students: A pilot e-mentorship program using a near-peer model. *Journal of Teaching in Social Work*, 41(1), 42–56.
- Spinath, B., & Seifried, E. (2018). Was brauchen wir, um solide empirische Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu erhalten? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 153–169. <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-01/08>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2023). *Bericht zum Studienverlauf*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/statistischer-bericht-studienverlauf-5213106247005.xlsx?blob=publicationFile&v=3>
- Teo, A. R., Lerrigo, R., & Rogers, M. A. M. (2013). The role of social isolation in social anxiety disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(4), 353–364. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.03.010>
- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—And what they mean for America's future*. Simon and Schuster.
- Wurzer, R. (2023, Juni). *Absolventen und Abbrecher Trends*. Fachhochschule Potsdam, Hochschulplanung und -entwicklung.
- Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A. G. (2017). Can Peer Mentors Improve First-Year Experiences of University Students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25–44. <https://doi.org/10.1177/1521025115611398>



Open Access verfügbar unter
<https://doi.org/10.21240/zfhe/21-1>



www.zfhe.at