

Lernen

Iterative Zielgenerierung im transformativen Kontext

Die urbane Transformation ist trotz intendierter Entwicklungsrichtung mit einer Zieloffenheit für die Akteure verbunden. Im Unterschied zu modernisierungstheoretischen Vorstellungen weist sie disruptive Verlaufsformen auf, die ein besonderes Übergangsmanagement benötigen. Die gesamte Geschichte der Entstehung und Entwicklung urbaner Räume ist ohne Prozesse, die wir heute als soziale Innovationen bezeichnen, undenkbar. Deren Rolle besteht dabei generell darin, dass sie Zieloffenheit durch ein rekursives bzw. iteratives Verhältnis von Innovation und Implementierung füllen – ein Vorgang, der als sozialer Lernprozess verstanden werden kann. Das hier vorgestellte transformative Lernen weist viele Übereinstimmungen auf mit iterativen, experimentellen und zugleich zielgenerierenden Neuorientierungen individueller Biografien, sozialer Praktiken und Organisationen, wie wir sie in der Verlaufsform sozialer Innovationen vorfinden. Transformative Reallabore des Lernens gehören folglich zur kritischen Infrastruktur einer zukünftigen urbanen Entwicklung.

Starke Bezüge zu anderen Schlüsselbegriffen:

[Bildung](#), [Experiment](#), [Innovation](#), [Kontext](#), [Partizipation](#), [Transformation](#), [Wirksamkeit](#)

Alle Schlüsselbegriffe des Sammelbandes sind im Text farblich ausgezeichnet.

Zitiervorschlag: Fett, O. (2024). Lernen: Iterative Zielgenerierung im transformativen Kontext. In C. Peer, E. Semlitsch, S. Güntner, M. Haas, & A. Bernögger (Hrsg.), *Urbane Transformation durch soziale Innovation: Schlüsselbegriffe und Perspektiven* (S. 151-160). TU Wien Academic Press.
https://doi.org/10.34727/2024/isbn.978-3-85448-064-8_19



Dieser Beitrag ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 (CC BY-SA 4.0) lizenziert.
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Im Folgenden geht es um *transformatives Lernen*. Das formative Lernen zum Erwerb basaler Kulturtechniken ist zwar auch, aber in anderer Weise von *transformativen* Rahmenbedingungen betroffen als das biografisch spätere Lernen im Jugend- und Erwachsenenalter, und damit auch das Lernen von Organisationen. Werden im formativen Lernen die primären Ziele der *Sozialisation* und des Erwerbs von basalem Funktionswissen verfolgt, die zu einer erwünschten Grundausstattung an Orientierungen, Fähigkeiten, Wissensbeständen und Rollenzuschreibungen des Lernsubjekts sowie zu dessen grundlegendem Weltbild führen, stellt das *transformative* Lernen einiges vom Erlernten wieder infrage bzw. setzt ein, wo Veränderungen das Erlernte schon infrage gestellt haben. Unter dem Begriff des *transformativen* Lernens werden seit mehr als vierzig Jahren Lernkonzepte entwickelt, die sich zwar aus den ursprünglichen Arbeiten von Mezirow (1997 & 2000) herleiten lassen, hier aber nicht alle dargestellt werden können. Die Darstellung folgt daher der ursprünglichen und somit älteren lerntheoretischen Arbeit Mezirows sowie einzelnen Arbeiten im deutschsprachigen Raum, die im Rahmen der Lern- und *Transformationsforschung* entstanden sind.

Transformation und Zieloffenheit

Der Begriff *Transformation*, insbesondere in Verbindung mit dem Begriff *Nachhaltigkeit*, folgt zurzeit einer modernisierungstheoretischen Vorstellung, in der die Gesellschaft von einem definierten *nichtnachhaltigen* Zustand zu einem *nachhaltigen* Zustand strebt. Eine solche *Transformation* geschieht jedoch nicht in einer einzigen großen Anstrengung mit einem allgemein akzeptierten Ziel, sondern in vielen institutionellen und individuellen Veränderungsschritten, deren Ergebnis erst im Gesamtgefüge iterativer Rückkopplungen zu bewerten ist. Dabei spielen *soziale Innovationen* als eigenständiges „Innovationsparadigma“ (Howaldt & Schwarz, 2010, S. 13) eine große Rolle.

Im Kontrast zum linearen Charakter kontinuierlich orientierter *Planung* wird das Neue in *sozialen Innovationen* „im wiederholten Durchlaufen rekursiver Schleifen menschlicher Praxis sozial konstituiert“ (Ortmann, 1995, S. 398). In dem Maße, in dem *soziale* „Innovationsspiele“ als „Logik ... der Veränderung der Routinespiele“ an Einfluss gewinnen, steigt die Bedeutung von Erfordernissen wie „Bewegung, Flexibilität, Risiko, Dynamik“ in Bereichen, die traditionell von „Standards wie Beständigkeit und Zuverlässigkeit geprägt“ sind (Ortmann, 1995, S. 64). „Die damit einhergehenden Realisierungsprozesse lösen Institutionalisierungsdynamiken aus und transformieren die gesellschaftlichen Routinen“ (Schröpf, 2020, S. 60). Dies kann zugleich als iterativer Lernprozess verstanden werden, der „in einer pragmatischen ‚Handlungslogik‘ jenseits eines zielvorwegnehmenden Planungsverständnisses zum Ausdruck [kommt]“ (Schäffter, 2006, S. 9–10).

Städten kommt in diesen Prozessen eine wichtige Rolle zu: „In ihnen lassen sich gesamtgesellschaftliche Entwicklungen ‚im Reagenzglas‘ beobachten und Erkenntnisse auf höhere Ebenen skalieren“ (Schneidewind, 2014, S. 3).

Welche Rahmenbedingungen bieten urbane Räume für *soziale Innovationen*, verstanden als *soziale* Lernprozesse? Und welche sollten sie bieten? Hierzu muss man sich Klarheit verschaffen über adäquate Lernkonzepte.

Der in Transformationsprozessen oft uneingestandene Paradigmenwechsel in eine Zieloffenheit stellt für das Lernen eine erhebliche Herausforderung dar. Lineare Lernkonzepte, z. B. ein „Konversionslernen“ (Schäffter, 1999, S. 3) in Form von Weiterbildungen, liefern hier keine adäquaten Konzepte und Methoden. Die gesamtgesellschaftliche Transformation ähnelt der von Kuhn (1973) untersuchten Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Dabei findet eine Verschiebung von Perspektiven, Fragestellungen, grundlegenden Begriffen und Weltverhältnissen der Akteure statt. Die resultierende neue Weltkonstruktion, in welche die Akteure eintreten, ist eine völlig andere als diejenige, in der sie zuvor gelebt haben. Begriffe, Themen, Theorien und Praktiken unterliegen einer neuen Ordnung und anderen Grundannahmen als zuvor und sind nicht in die vorangehende Ordnung übersetzbar. Das Lernen aus kumulativen, kontinuierlich orientierten Entwicklungsmodellen, Erfahrungen, Wissensbeständen und standardisierten Prozessen steht damit auf dem Prüfstand. Das reflektierte Ver- und Umlernen wird ebenso wichtig wie das Dazulernen. Dies kann einige disruptive Effekte mit sich bringen. So können z. B. Statusansprüche und Selbstbilder, die mit einem bestimmten Wissen und bestimmten Fähigkeiten verbunden sind, infrage gestellt werden. Organisationen, Qualifikationsprofile und ganze Berufsfelder können einen rapiden Funktionsverlust erleiden. Die resultierenden Irritationen, der Eindruck der Entwertung eigener Leistung, Existenzangst und Frustration können sowohl zu individuellen Krisen als auch zu erheblichen gesellschaftlichen Verwerfungen beitragen.

Strukturelles Dilemma für das Lernen

Das Lernen findet im *Paradigmenwechsel* (Hilger, 2012) nicht mehr „innerhalb eines trotz des inhaltlichen Wandels gleichbleibenden Kontextes ... innerhalb eines weiterhin stabilen und vertrauten Sinn- und Bedeutungshorizonts“ statt, also nicht mehr als „Veränderung 1. Ordnung“, sondern als „Veränderungen 2. Ordnung, ... weil nun auch der Veränderungskontext einem strukturellen Wandel unterworfen ist, in dem jede einzelne Veränderung eine topologisch neuartige Bedeutung erlangt“ (Schäffter, 2014b, S. 38; vgl. Schäffter, 2009). Das Dilemma besteht darin, dass „[b]is zum heutigen Tag ... die Vorstellung der Antizipierbarkeit kommender Herausforderungen für das pädagogische Denken tragend [ist]“ (Arnold, 2017, S. 685). An die Stelle eines „linearen Übergangs“ (Schäffter, 2014a, S. 115) durch ein „Konversionslernen“ tritt daher ein Lernen, welches den Schritt in einen nicht klar fokussierbaren und zugleich unabschließbaren Zustand des „iterativen Übergangs“ begleitet, dessen Ziele immer wieder „durch neue Veränderungen in Frage gestellt“ werden (Schäffter, 2014a, S. 129). Dieser iterative Übergang in einen nicht klar fokussierten Zustand bedeutet ein schrittweises und mit permanenten Feedbackschleifen versehenes Generieren möglicher Ziele unter dem Vorbehalt, dass diese sich zugleich durch diesen Prozess verändern können; ein *Trial and Error*, bei dem das Ziel wiederholt neu justiert wird. „Dabei können die Entwicklungsschritte immer wieder von Neuem durchlaufen werden, ohne dass sich ein Kreis je schließen oder ein feststehendes Ziel erreicht würde“ (Graupe & Bäuerle, 2022, S. 3).

Ein zweites Dilemma besteht darin, dass ein solches Lernen dem legitimen Anspruch auf biografische Nachhaltigkeit gerecht werden muss. Dies bedeutet, dass Lernen zu gelungenen Rollenfindungen führt, die nicht permanent negiert werden. Fehlt dieser

Effekt, weil ständige **Transformation**sschleifen jegliche Lebensentwürfe wiederholt als obsolet erweisen, besteht die Gefahr eines Lernens ohne Sinn. Anstelle eines lebenslangen Lernens für eine fremdbestimmte Dauermodernisierung bedarf es lernbiografischer Prozesse, die den Selbst**wirksamkeits**anspruch der Lernsubjekte adressieren. **Transformatives** Lernen ist jedoch nicht als Krisenbewältigung zu verstehen. Was in traditionellen linearen Lebensentwürfen als existenziell bedrohliche Krise erscheint, gehört in Lebensentwürfen expeditiver, adaptiv-pragmatischer, neoökologischer oder performanceorientierter Sinus-Milieus (vgl. Sinus Markt- und Sozialforschung, 2023, S. 5, 13–23) längst zum Alltag einer permanenten Orientierungspraxis. Auch dabei dürfte lernbasiertes Übergangsmangement eine zentrale Voraussetzung für eine gelungene Rollenfindung sein.

Transformatives Lernen als Lernform für Transformationskompetenz

Wenn es nicht nur um **Nachhaltigkeit** als Lerninhalt geht, wie z. B. in der **Bildung** für **nachhaltige** Entwicklung (BNE; Singer-Brodowski, 2016), sondern auch um zielgenerierende (Schäffter, 2006) **nachhaltige** Handlungsperspektiven, ist eine **Transformationskompetenz** von zentraler Bedeutung:

Transformationskompetenzen: Sie sind grundlegend für einen Kontext der tiefen und schnellen Veränderungen von Gewohntem und einer dadurch verstärkten Rolle ethisch-normativer Fragen als Orientierung in der Gestaltung des Neuen (z. B. Philosophie, kognitive Flexibilität und Komplexität, kritisches, innovatives Denken und Umgang mit Unsicherheit und Verlust). (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen [WBGU], 2019)

In der **Bildungsforschung** und -praxis haben seit den 1980ern Konzepte des **transformativen** Lernens an Bedeutung gewonnen, die das Lernsubjekt und seine Entwicklung adressieren und seine Rollenfindung und Orientierung sowie sein Weltverhältnis insgesamt durch Lernprozesse in eine positive Resonanz zur **transformativen** Entwicklung seiner Umwelt bringen (Mezirow, 1997 & 2000):

Transformatives Lernen bezieht sich auf einen Prozess, bei dem wir unsere als sicher angenommenen Vorannahmen (Perspektiven, Denkgewohnheiten, Denkweisen) transformieren, um sie zu erweitern und zu verändern. Eine emotionale und reflektive Öffnung ermöglicht Wandel, indem neue Überzeugungen und Meinungen entwickelt werden, die einen sinnvollen Rahmen für veränderte Handlungsbedingungen ergeben. (Mezirow, 2000, S. 7–8; vgl. Mezirow, 1997)

Diese Fähigkeit zur Metakognition führt zu der von Mezirow so bezeichneten **Perspektiventransformation** als Kern des **transformativen** Lernens.

Ebenen des transformativen Lernens

Perspektivenverschiebungen vom Lernen in der Wissensgesellschaft zum Lernen in der **Transformation**sgesellschaft setzen bisherige Lernformen nicht außer Kraft, aber ergänzen sie um wesentliche Aspekte. In den folgenden Beispielen sind einige Punkte an Frieters-Reermann (2009, S. 123) angelehnt, andere stammen aus der Praxis des Autors:

Tradieretes Lernen in der Wissensgesellschaft	Ergänzendes Lernen in der Transformationsgesellschaft
Didaktisches Schema	
Dazulernen	Notwendigkeit des Ver- und Umlernens
kognitive Aneignung von Wirklichkeit	konstruktiver Umgang mit Wirklichkeit
Lernen von Fachwissen	handlungsorientiertes und nondisziplinäres Lernen
Orientierung am idealen Ergebnis	Prototyping
Rollenübernahme von Vorbildern	ausprobieren neuer Rollen und Handlungsweisen
Lernziele	
Lernziele als gegebene Größen	Lernziele durch Suchen und Verändern von Perspektiven
Wissen und Können	Vertrauen, Mut, Begeisterung, Glücks- und Empathiefähigkeit
Qualifikationslernen	Identitäts-, Deutungs- und Interpretationslernen
Was muss ich wissen, um ...?	Was mache ich mit dem Wissen?
Know-how	Know-why
Lerngegenstände	
Lerngegenstände sind gegeben	Lerngegenstände entstehen teilweise erst im Lernprozess
Lernprozess und Erfolgsmessung	
Information und Einübung innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen	Umgang mit Perspektivenverschiebungen und veränderten Rahmungen
Aneignung von Wissen	Teilen und performative Präsenz von Wissen
Lernerfolg durch Vermeidung von Fehlern	Lernerfolg durch Erfahrung mit Fehlern
Leitdifferenz falsch - richtig	Leitdifferenz viabel - nicht viabel
Wissenskonzept	
Faktenwissen	Lernfelder, wie Selbst, Beziehung, Irritation, Krisen, Erwartungen, Rituale, Urteile (Fragen der menschlichen Existenz, des In-der-Welt-Seins)
Wissen als Kontrollinstrument, technisch, instrumentell	Deutungswissen, Wissen als Verstehen und Erläutern von Intentionen, Werten, Idealen, moralischen Grundsätzen, sozialen, politischen, philosophischen, psychologischen oder pädagogischen Vorstellungen und damit verbundene Empfindungen

Tradiertes Lernen in der Wissensgesellschaft	Ergänzendes Lernen in der Transformationsgesellschaft
Verständnis des Lernsubjekts	
Kompetenzentwicklung	Kompetenzentwicklung als Teilaspekt der Persönlichkeitsentwicklung
Kognitives Interesse	Metakognitives Interesse, Fragen wie: Welche Rolle nehme ich ein? Was ist aus meiner Sicht der Fall, und wie kommt diese Sicht zustande? Welche Sichtweisen gibt es außerdem? Was sind meine Interessen und Erwartungen? Welche Interessen, Erwartungen oder Legitimationskriterien liegen den Prozessen zugrunde? Wie entstehen Fakten? Wie entstehen Interpretationen? Wie entstehen Bewertungen? Welche (eigenen und fremden) Emotionen begleiten den Prozess?
Perspektivenverschiebung, neue Ontologien	
Prometheisch besitzende Haltung	Kokreativ bewohnende Haltung
Herausforderung: technisch, ökonomisch	Herausforderung: kulturell, institutionell
Ausdifferenzierung und Spezialisierung	Zusammendenken und Integrieren
Wirklichkeitsorientierung	Möglichkeitsorientierung
Faktum	Existenzielle Perspektive, Sinn
Stabilitätserwartung, Bewahrung, Abgrenzung	Transformationskompetenz, Gestaltung, Öffnung
Erwartung von Normalität	Irritationskultur (Mitgutsch, 2013)
Rolle der Lehrenden	
Wissen, Wissen vermitteln, bewerten	Beraten, Potenziale fördern, Lernumgebungen gestalten

Folgende Elemente der Persönlichkeitsentwicklung (z. T. nach Kohler, 2015; Mezirow, 1997; Mitgutsch, 2013; Welzer, 2011, S. 9) sind für Individuen und Organisationen im Übergang besonders relevant:

- Irritationskompetenz: Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen (Verwirrung, Enttäuschung, Aggression, Trauer, Angst)
- Transitionskompetenz: Ambiguitätstoleranz, Leben im Undefinierten
- Doppelgleisigkeit: Persönlichkeitsentwicklung als Beitrag zu gesellschaftlicher **Transformation**, den eigenen Beitrag ermitteln und reflektieren, sich selbst oder die eigene Organisation als Teil der Mitwelt verstehen
- Selbsterkenntnis: Biografiearbeit retrospektiv. Wie sind wir so geworden? Utopie und Eigensinn, Biografiearbeit antizipierend. Wer möchten wir gewesen sein?
- Rollenveränderung: Suche nach neuen Rollen, Beziehungen und Handlungen
- Authentizität: Walk your Talk – Lerninhalte praktizieren; Talk your Walk – das Praktizierte thematisieren, darüber sprechen lernen

Zukunft transformativer Lernumgebungen

Städte als **transformative** Lernumgebungen bedürfen einer entsprechenden Neuorientierung von Organisationsstrukturen, die wir üblicherweise mit den Einrichtungen der Erwachsenenbildung verbinden. Denn sonst „besteht die Gefahr, dass traditionelle erwachsenenpädagogische Organisationsstrukturen in den Veränderungsprozessen determinierend bleiben; dann können sich lediglich strukturkompatible Veränderungsprozesse entfalten“ (Hilger, 2012, S. 222).

An **Nachhaltigkeit** orientierte Akteure außerinstitutioneller Wandelbewegungen, aber auch jüngere Unternehmensformen agieren längst als Träger nonformaler **transformativer** Lernumgebungen, in denen Aspekte **transformativen** Lernens realisiert werden (Thadden, 2014; Umweltbundesamt, 2021), ohne dass den Akteuren das **transformative** Lernkonzept bekannt ist: z. B. Co-Working-Spaces, Urban Gardening, Repaircafés, offene Werkstätten, Bauteilbörsen, Teil- und Tauschringe, solidarische Landwirtschaften, Kooperativen, Genossenschaften, Upcycling-Initiativen, Zwischennutzungen, Transition-Town-Gruppen, Start-ups mit neuen ressourcensensiblen Geschäftsmodellen, kreislaufwirtschaftliche Initiativen. In Zukunft hängt viel davon ab, ob und in welcher Weise Konzepte und Kompetenzen solcher Initiativen in die Mitte der Gesellschaft geholt werden.

Auch kann das aus dem Schulbau kommende Konzept des Raums als *dritten Pädagogen* (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018), welches davon ausgeht, dass die Gestaltung von Schulen auf zeitgemäße Lernformen abgestimmt sein muss, in einer für den öffentlichen Raum geeigneten Weise weiterentwickelt und auf die Gestaltung außerschulischer öffentlicher Lernorte erweitert werden. Wie müssen öffentliche Räume gestaltet sein, um Lernprozesse zu ermöglichen und zu fördern? Wie können Lernorte aufeinander bezogen werden? Wie können so unterschiedliche Einrichtungen wie ein Schrottplatz, die Gedenkstätte, das Vereinslokal oder die kommunale Verwaltung als – intendierte oder eher zufällige, institutionalisierte oder informelle (Faulstich & Haberzeth, 2010, S. 76) – Lernorte verstanden werden? Solche scheinbar entlegenen Fragen – denn Perspektivenverschiebungen leben von der strategischen Verfremdung des Blickwinkels – können im Ergebnis zu neuen Konzepten für lernende Organisationen und für die Stadtentwicklung beitragen. „Reallabore ermöglichen somit einen ganzheitlichen Blick, der wichtig ist, denn innovative, zukunftsweisende Lösungen werden zunehmend an neuen Orten gefunden, die jenseits traditioneller Organisationsstrukturen liegen und ein kollaboratives Handeln fördern“ (Müller et al., 2023, S. 10).

Transformatives Lernen kann sich zur Querschnittsaufgabe der Gesellschaft entwickeln, wenn infrastrukturelle Bedingungen und **soziale** Räume auf ihre Eignung als Lernumgebung und somit als Integrationssphäre für **transformative** Lernprozesse gesehen und evaluiert werden.

Lebbarkeit, Sinnzusammenhänge, Verantwortlichkeit sowie **soziale** und ökologische Implementierbarkeit bedürfen der prototypischen Realisierung von Lerninhalten in einem lernorientierten *Community Development* sowie der **experimentellen Partizipationskultur** einer *Active Citizenship* (Zeuner, 2007, S. 9–13). Zielwidersprüchen kann

mit flexiblen Raum- und Nutzungskonzepten begegnet werden. Deren beständige Funktion besteht in ihrer Wandelbarkeit, ihr Erfolg in der begrenzten Dimension, und damit einfachen Revidierbarkeit möglicher Misserfolge, und in der unkomplizierten Implementierbarkeit von Nutzungsinnovationen. Solche Reallabore der Transformation, Zwischennutzungen, die Nutzung z. B. ehemaliger Gewerbeflächen für experimentelle Verfremdungen von Räumen und gewohnten Nutzungskonzepten, funktionale Durchlässigkeit statt institutioneller Trennung, neue Rollen, Selbstwirksamkeit, Kooperationen, Synergien sowie daraus generierte neue Konzepte des lernenden Zusammenlebens bilden die Elemente einer iterativen Praxis gesellschaftlicher Transformation. Sie benötigen, um wirksam zu sein, eines multiprofessionalen Rahmens der Partizipation. Irreversible Gestaltungsprozesse im Stil des 20. Jahrhunderts, die als Pfadabhängigkeiten auch das 21. Jahrhundert noch binden, können durch lernbasierte Prozesse der reflexiven Zielgenerierung und -realisierung vermieden werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2017). „Wenn die Fakten sich ändern ...“ – Zukunftsbilder der Pädagogik zwischen Kontinuität, Aufbruch und Kontemplation. *Pädagogische Rundschau*, 71, 683-692.
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2018). *Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau*. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/>
- Faulstich, P., & Haberzeth, E. (2010). Aneignung und Vermittlung an lernförderlichen Orten: Theoretische Begründung und exemplarische Analysen von Lernorten. *Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung*, 1, 58-79.
- Frieters-Reermann, N. (2009). *Frieden lernen: Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Wiku-Wissenschaftsverlag Dr. Stein.
- Fuhr, T. (2018). Lernen im Lebenslauf als transformatives Lernen. In C. Hof & H. Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf: Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 83-104). Springer VS.
- Graupe, S., & Bäuerle, L. (2022). *Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens*. Cusanus Hochschule für Gesellschaftsgestaltung, Institut für Ökonomie. https://hfgg.de/wp-content/uploads/2023/05/70_WP_Graupe-Baeuerle_Bildung-in-fragilen-Zeiten.pdf
- Hilger, B. (2012). *Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens: Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:6745>
- Howaldt, J., & Schwarz, M. (2010). „Soziale Innovation“ im Fokus: Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts. Transcript.
- Kohler, F. (2015). *Transformatives Lernen für ein gelebtes Buen Vivir* [Diplomarbeit, Universität Wien]. <https://doi.org/10.25365/thesis.31632>
- Kuhn, T. S. (1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. 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.
- Mitgutsch, K. (2013). Irritationskompetenz fordern und fördern: Transformatives Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert. In E. Christof & J. F. Schwartz (Hrsg.), *Lernseits des Geschehens: Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten* (S. 21-37). Studienverlag.
- Müller, S., Winge, S., Böttcher, S., & Reschke, S. (2023). *Stärkung sozialer Innovation in Sachsen-Anhalt: Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren sozialer Innovationen in Sachsen-Anhalt*. Kompetenzzentrum Soziale Innovation Sachsen-Anhalt. https://soziale-innovation.zsh-online.de/files/Publikationen/03_WorkingPaper_Projektspeicher_final3.pdf
- Ortmann, G. (1995). *Formen der Produktion: Organisation und Rekursivität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97055-8>
- Schäffter, O. (1999). Lernen in der Transformationsgesellschaft: Der gesellschaftliche Zwang zur Selbststeuerung. *Info-Dienst*, 3-10.

- Schäffter, O. (2006). Zielgenerierende Lernkultur und ihre Forschungskultur: Annäherungen zwischen zwei Programmatiken. *Quem Report*, 97, 9–24.
- Schäffter, O. (2009). Stichwort „Transformation“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 16(4), 20–21.
- Schäffter, O. (2014a). Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In H. von Felden, O. Schäffter, & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 111–136). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06532-4_6
- Schäffter, O. (2014b). Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. In H. von Felden, O. Schäffter, & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 37–59). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06532-4_3
- Schneidewind, U. (2014). Urbane Reallabore: Ein Blick in die aktuelle Forschungswerkstatt. *Planung neu denken Online*, 3, 1–7.
- Schröpf, T. J. (2020). *Systemische Erfassung und Analyse sozialer Innovationen zur Ableitung eines konzeptionellen Bezugsrahmens* [Masterarbeit, Universität Graz]. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/4731093>
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE: Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In Forum Umweltbildung (Hrsg.), *Im Wandel. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 130–139). Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Sinus Markt- und Sozialforschung. (2023). *Die Sinus-Milieus* [Broschüre]. <https://cloud.sinus-institut.de/public/fe564b>
- Thadden, E. von (2014). *Auf neuem Terrain: Wie lassen sich die ökologischen Akteure des Übergangs beschreiben?* [Essay]. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Umweltbundesamt (Hrsg.). (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement: Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf
- Welzer, H. (2011). *Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam*. Heinrich-Böll-Stiftung. https://www.boell.de/sites/default/files/Endf_Mentale_Infrastrukturen.pdf
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU). (2019). *Unsere gemeinsame digitale Zukunft: Empfehlungen*. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2019/pdf/WBGU_HGD2019_Empfehlungen.pdf
- Zeuner, C. (2007). *Welche Potentiale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld?* [Vortrag, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg]. <https://docplayer.org/4466122-Prof-dr-christine-zeuner-fakultaet-fuer-geistes-und-sozialwissenschaften.html>

