

Transformatives Lernen und bildungsbiographische Wirkungen durch Mehr- fachteilnahme an Bildungs- freistellung

CHRISTINE ZEUNER

Subjektwissenschaftliche Lerntheorie des deutschen kritischen Psychologen Klaus Holzkamp und die Theorie des transformativen Lernens des US-amerikanischen Erwachsenenbildners Jack Mezirow stellen in unterschiedlicher Weise das lernende Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Lerntheorien. Während sich Holzkamp für subjektive Begründungen für die Aufnahme von Lernprozessen interessiert und nach Möglichkeiten des expansiven Lernens fragt, stehen für Mezirow Fragen nach der Transformation der Persönlichkeit und der Identität der Lernenden durch Lernprozesse im Vordergrund. Er versteht Transformative Learning nicht nur als Lerntheorie, sondern als eine philosophische Begründung der Erwachsenenbildung. Neben der Darstellung wesentlicher Aspekte der Lerntheorien wird am Beispiel der Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellung/Bildungsurlaub die Reichweite der Lerntheorien diskutiert.

In diesem Beitrag werden zwei lerntheoretische Ansätze, die in der Regel separat diskutiert werden, aufeinander bezogen und es wird beispielhaft gezeigt, auf welche Weise sie jeweils für die Interpretation von Lernprozessen fruchtbar gemacht werden können. Exemplifiziert wird dies am Beispiel der Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen. Bei den Lerntheorien handelt es sich einerseits um die subjektwissenschaftliche Lerntheorie des Sozialpsychologen Klaus Holzkamp (1927–1996), eines Vertreters der kritischen Psychologie, der an der Freien Universität in Berlin lehrte und der seine Theorie in den 1980er Jahren entwickelte (Kapitel 1). Zweitens wird die Theorie des transformativen Lernens vorgestellt, die der amerikanische Erwachsenenbildner Jack Mezirow (1923–2014) von der Columbia University in New York in den 1980er Jahren sowohl als Lerntheorie wie als Handlungstheorie für die Erwachsenenbildung vorstellte und die seither weltweit rezipiert und weiterentwickelt wurde (Taylor & Cranton, 2012; Nikolaides et al., 2022) (Kapitel 2). Im dritten Kapitel werden Wirkungen der Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen der Bildungsfreistellung im Kontext dieser Lerntheorien interpretiert.

SVEB (Hrsg.): Education Permanente EP 2025-2, Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, www.ep-web.ch



1 Subjektwissenschaftlich begründete Lerntheorie nach Klaus Holzkamp

Holzkamp stellt in den Mittelpunkt seiner Lerntheorie die subjektiven Begründungen und biographischen Bedingungen der Lernenden (Holzkamp, 1995). Er geht davon aus, dass sich die Subjekte weniger aufgrund äusserer Veranlassung auf Lernprozesse einlassen, sondern vor allem dann, wenn eine Diskrepanz zwischen ihren Handlungsintentionen und deren Umsetzungsmöglichkeiten entsteht, die nur durch Lernhandlungen, auch bezeichnet als Lernschleifen, erreicht werden können. Die Möglichkeiten und Reichweite der Lernprozesse werden wesentlich bestimmt von den biographischen Erfahrungen und dem jeweiligen lebensweltlichen Kontext einer Person. Äussere Anlässe können in die Handlungsbegründungen mit eingehen, wenn Lernende sie als subjektive Begründungen übernehmen und situativ in ihr Lernhandeln integrieren. Die Lernprozesse beruhen also jeweils auf subjektiven Gründen, die aus der Perspektive der Subjekte vernünftige Gründe sind. Über sprachliche Kommunikation werden sie intersubjektiv verstehbar und nachvollziehbar.

Lernen wird nach Holzkamp ausgelöst, wenn sich Menschen einer Handlungsproblematik gegenübersehen, die sie mithilfe ihres bisherigen Wissens, ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten nicht lösen können oder wenn sie in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stossen. Die Subjekte erkennen also eine Diskrepanz zwischen Intentionalität und Kompetenz.

Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden als Lernproblematiken ausgelagert und führen zu subjektiv begründeten Lernprozessen (Holzkamp, 1995, S. 182).

Allerdings lösen nicht nur unmittelbare Handlungsproblematiken Lernanlässe aus. Vielmehr können auch individuelle Interessen und der Drang nach Wissen in eigenständigen Lernaktivitäten münden, es kommt zu expansivem Lernen. Um expansives Lernen in organisierten Lernprozessen zu erreichen, ist es laut Holzkamp «erforderlich, Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäussert und berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass der ‹Lernstoff› nicht eindeutig fixiert ist, sondern einen ‹Angebots›-Charakter hat. Dabei sind die Gründe offenzulegen und mit den Betroffenen zu diskutieren, die dafür und dagegen sprechen, dass das Angebot in deren Interesse ist und die Lernenden haben die Alternative, es zu akzeptieren, oder (eben als blosse ‹Angebote›) ohne jede Benachteiligung abzulehnen: Nur unter dieser Voraussetzung ist die Erzeugung von verdeckter Widerständigkeit und Verweigerung bei den Lernenden, also das Einrasten auf ‹defensives Lernen› hin, zu vermeiden.» (Holzkamp, 2004, S. 32)

Lernprozesse werden als defensiv bezeichnet, wenn eine Person persönliche Nachteile vermeiden oder Schaden abwenden möchte; auch solche Motive gelten als subjektive Begründungen für Lernen. Defensives Lernen, das häufiger aufgrund äusserer Anlässe erfolgt, kann mit höherer Wahrscheinlichkeit als expansives Lernen zu subjektiv begründeten Lernwiderständen bis hin zur Lernverweigerung führen. Beide Formen des Lernens beruhen jeweils auf subjektiv definierten Entscheidungen und Begründungszusammenhängen. Ausgehend von individuellen Interessen, Zielen und den Perspektiven, die mit dem Lernen verbunden werden, können sehr unterschiedliche Lernwege beschritten werden.

Im Rahmen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie werden Lernprozesse insbesondere mit der *jeweiligen Bedeutung* begründet, die lernende Subjekte einem Lerngegenstand oder einem Inhalt beimessen. Dabei geht es nach Holzkamp nicht nur um die Aneignung anwendbaren Wissens, vielmehr richten sich die Bedeutungszuschreibungen der Subjekte vor allem auf die Entwicklung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Lernen wird ein aktiver Prozess, in dem eine Person einem Problem/einer Fragestellung einen Sinn gibt und diese aus subjektiven Gründen zu ihrem Lernthema macht.

Menschliches Lernen ist ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Gleichzeitig findet Lernen immer in einem historischen und kulturellen Kontext statt, mit dessen Bedeutungen sich die Person als vorgegebene Bedingungen auseinandersetzen muss. Der Mensch lernt dadurch, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und zu erklären, wodurch es ihm gelingen kann, sich selbst in einer Person-Welt-Beziehung zu verorten.

2 Transformatives Lernen nach Jack Mezirow als Lerntheorie sowie als theoretische Begründung der Erwachsenenbildung

Die Lerntheorie *Transformatives Lernen* wurde in den 1980er Jahren von Jack Mezirow als theoretische Fundierung der Erwachsenenbildung entwickelt. Mezirow verbindet darin ein lerntheoretisches Konzept mit gesellschaftskritischen Zielsetzungen der Erwachsenenbildung in ihrer Tradition als sozialpolitische Bewegung. Diese Lerntheorie ergänzt die Theorie von Klaus Holzkamp, weil sich Mezirow primär für *Lernergebnisse* interessiert und weniger für die zuvor stattgefundenen *Lernprozesse*, die bei Holzkamp aus subjektwissenschaftlicher Perspektive im Vordergrund stehen. Für Mezirow steht die Frage im Mittelpunkt, auf welche Weise Lernen bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstellungen, (Vor-)Urteile, Meinungen führen kann und damit zu autonomem, kritischem Denken und Urteilsfähigkeit sowie zur individuellen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit.

Die transformative Lerntheorie nach Mezirow wurde in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bisher kaum rezipiert (Zeuner, 2012, 2014, 2017; Nohl & Rosenberg, 2012). In der deutschen Erziehungswissenschaft wird seit den 1990er Jahren, angestoßen durch den Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki, Lernen als Transformation im Sinne eines theoretischen Erklärungsmodells diskutiert, aber ohne explizit auf die amerikanischen Konzepte einzugehen (Koller, 2012).

Mit der «Theorie der Transformation», die sich sowohl mit individuell als auch mit kollektiv begründeten Lernprozessen auseinandersetzt, will Mezirow die Erwachsenenbildung wissenschaftstheoretisch untermauern:

«A learning theory, centered on meaning, addressed to educators of adults, could provide a firm foundation for a philosophy of adult education from which appropriate practices of goal setting, needs assessment, instruction, and research could be derived.» (Mezirow, 1991, S. XII)

Dem Konzept des transformativen Lernens wird damit eine doppelte Funktion zugewiesen. Einerseits soll es die Erwachsenenbildung theoretisch begründen und andererseits zielt es darauf, Lernenden bzw. Teilnehmenden der Erwachsenenbildung in organisierten Veranstaltungen Wege und Möglichkeiten zu individuellen und kollektiven transformativen Lernprozessen zu eröffnen. Diese doppelte Zielsetzung hat Konsequenzen für die Praxis der Erwachsenenbildung. Resultat soll nicht nur die Veränderung des individuellen Bewusstseins der Lernenden sein. Ziel ist darüber hinaus die Entfaltung erweiterter gesellschaftlicher und politischer Handlungsfähigkeit, um die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse durch gemeinsames Handeln zu verändern. Dieses Ziel wird insbesondere im Rahmen der *citizenship education*, also der politischen Bildung, diskutiert (Schugurensky, 2002). In den

Mittelpunkt rücken dann Fragen nach der kollektiven Gestaltung demokratischer Gesellschaften.

Damit wird transformatives Lernen theoretisch ähnlich verortet wie Konzepte zur kritisch-emanzipatorisch begründeten Erwachsenenbildung in Europa; Lernen entspricht weitgehend einem an der Aufklärung und der Kritischen Theorie orientierten Bildungsbegriff (Zeuner, 2024). Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ansätzen besteht darin, dass Mezirow den eigentlichen Lernprozessen, die zugleich Voraussetzung und Resultat der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der Lernenden sind, also der Vermittlungspraxis, mehr Aufmerksamkeit schenkt als die kritische Bildungstheorie. Während die Kritische Theorie mehr oder weniger unterstellt, dass sich die notwendigen Lernprozesse ergeben, geht Mezirow davon aus, dass sich die gewünschten transformativen Lernprozesse nur ereignen, wenn sie in einem methodisch-didaktisch gestalteten Umfeld bewusst initiiert und unterstützt werden (Mezirow, 2012, S. 93).

Ausgangspunkt für die Entwicklung seiner Theorie war Mezirows Beobachtung von Transformationsprozessen, die Menschen vor dem Hintergrund krisenhafter persönlicher Erfahrungen, aber auch aufgrund freiwillig veränderter Lebensumstände durchlaufen, etwa bei der Aufnahme eines Studiums. Neue Lebenssituationen können – zunächst nicht intendierte – Lernprozesse auslösen, die nicht nur zu einer Erweiterung kognitiven Wissens führen, sondern zu einer Transformation der Identität (Tisdell, 2012, S. 24f).

Mezirow entwickelte ausgehend von seinen Beobachtungen und aufgrund empirischer Forschung ein Phasenmodell, das Transformationsprozesse idealtypisch beschreibt. Sie können ausgelöst werden durch ein «desorientierendes Dilemma» (Mezirow, 2000, S. 21). Als einschneidendes und subjektiv bedeutsames Erlebnis empfunden, kann es von Betroffenen kritisch reflektiert werden und zu alternativen Denk- und Handlungsformen führen. Transformationsprozesse können aber auch sukzessive über einen längeren Zeitraum erfolgen, wenn ein Individuum durch veränderte soziale Bezüge, Erlebnisse oder die Aneignung von Wissen für sich selbst neue Themen, Aufgaben oder Interessen entdeckt. Die Folge können kritisches Überdenken bisheriger Lebensentwürfe sein und die Entwicklung von Alternativen (Mezirow, 1991, S. 158).

Solche Transformationsprozesse sind vor allem kognitiver Natur. In ihrem Rahmen durchlaufen die Subjekte verschiedene Stationen, die letztlich zur Transformation ihres Bewusstseins im Sinne einer Reinterpretation bisheriger Einstellungen und Haltungen führen können und damit zu neuen Lebensentwürfen. Im Mittelpunkt stehen Überlegungen zur Reinterpretation von Erfahrungen, verbunden mit der Formulierung von Erwartungen: «In transformative learning, however, we interpret an old experience (or a new

one) from a new set of expectations, thus giving a new meaning and perspective to the old experience.» (Mezirow, 1991, S. 11). Das heisst, bisherige Erfahrungen und Erkenntnisse werden infrage gestellt und unter Umständen reformuliert oder verworfen, so dass Veränderungen von Einstellungen, Meinungen und Urteilen möglich werden. Resultat können sowohl biographische Veränderungen als auch begründetes politisches und gesellschaftliches Handeln sein. Mezirow definiert modellhaft die folgenden Phasen für einen solchen Transformationsprozess:

1. Desorientierendes Dilemma
2. Selbsthinterfragung mit Gefühlen von Angst, Wut, Schuld oder Scham
3. Kritische Hinterfragung der eigenen Annahmen
4. Erkenntnis, dass die eigene Unzufriedenheit und der Prozess der Transformation auch von anderen erfahren wird
5. Erkundung von Möglichkeiten neuer Rollen, Beziehungen, Handlungen
6. Planung von Handlungen
7. Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, um den Plan durchzuführen
8. Vorläufiges Ausprobieren neuer Rollen
9. Entwicklung von Kompetenzen und Selbstvertrauen in neuen Rollen und Beziehungen
10. Reinterpretation des eigenen Lebens auf der Grundlage der neuen Bedingungen, die sich durch die neuen Perspektiven eröffnen (Mezirow, 2000, S. 22).

Mezirow hebt hervor, dass das Modell Anhaltspunkte zum Verständnis transformativer Lernprozesse bietet, sie aber nicht zwangsläufig immer genau so stattfinden müssen. Eine Person kann die beschriebenen unterschiedlichen Situationen auch gleichzeitig erleben, so dass sie sich zur gleichen Zeit in mehreren Phasen befinden kann.

Das Wissen um diese möglichen Phasen ist nach Mezirows Einschätzung relevant für die Praxis der Erwachsenenbildung, da sich an ihnen eine zielgerichtete Initiierung transformativer Lernprozesse orientieren kann. «The educator's responsibility is to help the learners reach their objectives in such a way that they will function as more autonomous, socially responsible thinkers.» (Mezirow, 1997, S. 8). Mit diesem Anspruch formuliert Mezirow zugleich Aufgabe und Rolle von Erwachsenenbildner:innen, die in der Tradition sozialer und emanzipativer Bewegungen transformatives Lernen unterstützen. Er entwickelt Vorschläge für andragogisches Handeln, dessen didaktisch-methodische Ansätze auf partizipativen, diskursiven Lernprinzipien beruhen, um die Selbständigkeit der Lernenden zu unterstützen (Mezirow, 1991, S. 196ff.).

Transformatives Lernen ereignet sich nach Mezirow dann, wenn innerhalb der Lernprozesse die Dimensionen Bedeutung («meaning»), Erfahrung («experience»), kritische Reflexion («critical reflection») und rationaler Dis-

kurs («rational discourse») angesprochen werden. (Mezirow, 2000). Dabei geht es einerseits um die Bedeutung, die die Lernenden einem Lerngegenstand und dessen Verwendung beimessen, um ihre bisherigen Lebens- und Lernerfahrungen sowie um ihre Fähigkeit, sich kritisch mit ihren bisherigen Einstellungen, Haltungen und Erfahrungen auseinanderzusetzen. Andererseits werden in den Ansatz die Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas und Elemente der Kritischen Theorie integriert (Zeuner, 2025, S. 31–32). Als wesentliche Dimensionen der Theorie des transformativen Lernens definiert er den «frame of reference» (Referenzrahmen), die «critical reflection» (kritische Selbstreflexion) und den «constructive» oder «reflective discourse» (konstruktiver oder reflexiver Diskurs), die das Denken der Menschen prägen und die sich im Laufe eines transformativen Lernprozesses verändern können.

Mezirows Konzept des transformativen Lernens wurde in vielfältige Richtungen weiterentwickelt (Nicolaides et al., 2022). Ausgangspunkt blieb – analog zu Holzkamp – das gesellschaftlich verankerte, lernende Subjekt. Aber während Mezirow den Schwerpunkt seiner Analyse auf die kognitiven Lernprozesse und die dadurch möglichen Transformationen der Identität der Lernenden in den Vordergrund stellte – eine Perspektive, der sich der dänische Erwachsenenbildner Knud Illeris (2014) anschloss und die er ausdifferenzierte –, wurden seine Überlegungen insbesondere in der kanadischen Erwachsenenbildung aufgegriffen und unter Rückgriff auf Positionen der Kritischen Theorie stärker in Bezug auf kollektive transformative Lernprozesse weitergedacht, wie sie im Rahmen politischer Bildung und der Entwicklung politischen Bewusstseins und politischer Handlungsfähigkeit erforderlich sind (O’Sullivan et al., 2002).

Darüber hinaus wurde gefragt, ob das Konzept, das Mezirow v.a. im Hinblick auf organisierte Veranstaltungen der Erwachsenenbildung diskutierte, auch im Rahmen informeller Lernzusammenhänge wie Nachbarschaftshilfen, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen usw. fruchtbar gemacht werden könnte. Es wurde diskutiert, inwiefern Lernprozesse in solchen Settings, die sich eher zufällig ereignen, reflektiert werden können und damit ebenfalls zu Autonomie und Unabhängigkeit im Denken und somit zu grösserer Urteilsfähigkeit führen können (Fisher-Yoshida et al., 2009, S. 1). Die Weiterentwicklung des Konzepts führte zu unterschiedlichen Definitionen, Zielsetzungen und Anforderungen an das transformative Lernen, wobei aber drei grundlegende Dimensionen in den meisten Ansätzen eine Rolle spielen: erstens die *Transformation* als Resultat eines transformativen Lernprozesses. Zweitens das *transformative Lernen* als Prozess. Es bezeichnet vor allem den innerpsychischen Prozess und/oder Prozesse von Verhaltens- bzw. Einstellungsänderungen der Lernenden durch transformative Lernerfahrungen. Drittens spielt die Idee der *transformativen Bildung* («transformative education»)

im Sinne geplanter Bildungsprogramme, -erfahrungen, -interventionen oder als pädagogische Praxis eine Rolle, mit dem Ziel, Teilnehmenden transformative Lernerfahrungen zu eröffnen (ebd., S. 7).

Diese drei Dimensionen sind jeweils Bestandteile unterschiedlicher Richtungen von Theorie und Praxis des transformativen Lernens, deren wichtigste Zugänge theoretisch kognitiv-rational, tiefenpsychologisch, sozial-emanzipatorisch, kulturell-spirituell begründet werden. Darüber hinaus wurden ein Struktur-Entwicklungsansatz und ein «race-centric approach» entwickelt sowie ein ganzheitlicher Ansatz, der Fragen der individuellen, spirituellen und sozialen Transformation berücksichtigt (ebd., S. 8–9). Die Ansätze verfolgen das grundsätzliche Ziel, Menschen Wege zu Mündigkeit, Autonomie und Urteilsfähigkeit zu eröffnen, unterscheiden sich aber in ihren zugrundeliegenden theoretischen Zugängen. Sie variieren «along such dimensions as psychological versus social, rational versus non-rational conscious versus subconscious, and universal versus culture-specific» (ebd.).

Diese Vielfalt barg allerdings die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit in Bezug auf die Annahme, dass jedes Lernen als Transformation bezeichnet werden könnte. Daher wurden in einer allgemein akzeptierten Definition als wesentliche Ziele des transformativen Lernens die Entfaltung unabhängigen Denkens und die Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit der Lernenden hervorgehoben, wobei der Lernprozess als ergebnisoffen bezeichnet wird:

«We define transformative learning as a change in how a person both effectively experiences and conceptually frames his or her experience of the world when pursuing learning that is personally developmental, socially controversial or requires personal or social healing.» (Yorks & Kasl, 2006; zitiert in Fisher-Yoshida et al., 2009, S. 10)

Sowohl die subjektwissenschaftliche Lerntheorie als auch der Ansatz des transformativen Lernens betrachten die lernenden Subjekte in ihren Weltverhältnissen und betonen ihre Eingebundenheit in die jeweiligen gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und ökonomischen Kontexte. Beide berücksichtigen im Sinne der Kritischen Theorie Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die damit verbundenen Interessen und ihren Einfluss auf die Lernprozesse und -ergebnisse.

3 Transformationsprozesse durch die Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellung aus subjektiver Perspektive von Mehrfachteilnehmenden

Im folgenden Abschnitt wird auf der Grundlage von Ergebnissen eines qualitativen empirischen Forschungsprojekts diskutiert, inwiefern die subjektwissenschaftlich begründete Lerntheorie Holzkamps und das transformative Lernen Mezirows als Interpretationsrahmen Aufschluss geben

können über die jeweilige Reichweite und die Wirkungen von subjektiven Lernprozessen.

Im Mittelpunkt des qualitativen Forschungsprojekts, das von 2017 bis 2019 durchgeführt wurde und das den Titel «Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf» trug, stand die Frage, welche langfristigen, subjektiven, (bildung-)biographischen Wirkungen und Effekte die Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen¹ zeitigen kann (Zeuner & Pabst, 2023). Zu ihrer Beantwortung wurden 25 explorativ-narrative Interviews mit Mehrfachteilnehmenden durchgeführt, die im Laufe ihres Lebens mindestens dreimal an entsprechenden Veranstaltungen teilgenommen hatten. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und unter Rückgriff auf die Grounded Theory kategorisiert, analysiert und interpretiert. Die Studie beruhte auf einem subjektwissenschaftlich orientierten, qualitativen Forschungsansatz. Die Auswertung erfolgte als sinnverstehende Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen sowie der sozialen Bedingungsgefüge und Strukturen, die für Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellung grundlegend waren.

Die Befragten begründeten ihre Teilnahme an Bildungsfreistellung aus subjektiver Perspektive differenziert, was sich in der Definition wesentlicher Schlüsselkategorien bzw. Themengebiete spiegelt, die die Befragten unabhängig voneinander als subjektiv bedeutsam beschrieben. Die Themen beziehen sich *erstens* auf übergeordnete Erfahrungen der Befragten durch die Mehrfachteilnahme. Viele Interviewte massen insbesondere dem (expansiven) *Lernen als subjektivem Erfahrungsprozess* eine grosse Bedeutung bei. Sie veränderten im Sinne des transformativen Lernens ihre Einstellungen zum Lernen als Prozess positiv. Lernen erhielt seither einen subjektiv höheren Stellenwert im Rahmen ihrer Lebensführung (Zeuner & Pabst, 2023, Kap. 9.2). *Zweitens* betonten sehr

viele derjenigen, die Veranstaltungen der politischen Bildung besuchten, dass die Seminare sie insbesondere durch die intensive Begegnung mit anderen Teilnehmenden, Dozierenden und Expert:innen persönlich bereicherten und zu einer *Horizonterweiterung* führten, zur Veränderung von Weltbildern, zur Relativierung bisheriger Einstellungen bis hin zur Erfahrung von Widersprüchen und zur Aufdeckung eigener Vorurteile. Sie charakterisierten diese Erfahrungen als *subjektive Bildungsprozesse*. Ebenfalls im Sinne des transformativen Lernens bestätigten sie teilweise Veränderungen ihrer politischen Einstellungen durch die Auseinandersetzung mit neuen bzw. ungewohnten Sichtweisen (ebd., Kap. 9.3). *Drittens* beschrieben Personen, die an berufsbezogenen Bildungsfrei-

¹ In der Bundesrepublik Deutschland existieren in 14 von 16 Bundesländern Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- bzw. Bildungszeitgesetze, die sozialversicherungspflichtig Beschäftigte einen individuellen Recht auf in der Regel fünf Tage Bildungszeit pro Kalenderjahr geben – bei vollem Lohnausgleich (Jaster 2019; Zeuner & Pabst 2023, Kap. 6).

stellungsveranstaltungen teilgenommen hatten, Kompetenzerweiterungen in Bezug auf ihre berufliche Handlungsfähigkeit und berufliche Verortung. Teilweise berichteten sie über berufliche Neuorientierungen (ebd., S. 401).

Konkrete Beispiele, auf welche Weise die Mehrfachteilnahme am Bildungsurlaub bei den Befragten Impulse in Bezug auf Teilespekte ihres Denkens und Handelns und damit Veränderungen auslösten, finden sich viele. So wurden im Sinne Holzkamps expansive Lernprozesse ausgelöst, die bei einigen Interviewten zu Transformationen bei Einstellungen und Haltungen in Bezug auf die eigene Identität führten. Eine Person entwickelte mehr Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit und in ihre kognitiven Fähigkeiten, was sie darin bestärkte, ein Studium aufzunehmen.

«Ich habe früher immer gedacht, ich habe nur einen mittelmässigen Realschulabschluss geschafft, aus verschiedenen Gründen, dass ich nicht so intelligent bin. Ich konnte aber durch meinen beruflichen Werdegang und auch durch die Weiterbildung und Studium schon auch mir jetzt langsam eingestehen, dass das, was uns in der Schule vermittelt wird, und das, was wir da als Abschluss haben, nicht massgebend für unser ganzes Leben ist.» [Mikro 15_802–807; Zeuner u. Pabst, 2023, S. 439]

Eine Befragte nutzte die Möglichkeiten der Bildungsfreistellung gezielt, um sich intellektuell und beruflich weiterzuentwickeln. Es gelang ihr, sich auf diese Weise aus dem eigenen Herkunftsmilieu zu lösen und selbständige biographische Entscheidungen zu treffen.

«Ich tue mich unter niemand mehr unterwerfen. [...] Und ich will selbstständig sein und will von niemand mehr abhängig sein.» [Mikro 24_316–317; Zeuner u. Pabst, 2023, S. 445]

«Ich mache meinen Weg und ich mache das, was ich will. Ich finanziere das selbst und ich bin nicht mehr abhängig. Das war eigentlich so die Idee, zu sagen: Nein, ich mache, was ich will, ich bin frei.» [Mikro 24_325–327; Zeuner u. Pabst, 2023, S. 445]

Eine Interviewpartnerin mit Migrationserfahrung sah die Teilnahme an Sprachkursen in den verschiedenen Ländern, in denen sie gelebt hatte, jeweils als einen Schlüssel zur Integration. Dies erlaubte ihr eine selbstkritische Hinterfragung ihrer herkunftsbedingten Selbstkonzepte und die bewusste Transformation bestimmter Einstellungen und Haltungen im Sinne der «frames of references» im Kontext der aufnehmenden Gesellschaft. Zugleich ist dies auch ein Beispiel für subjektiv begründetes expansives Lernen: Das Zurechtfinden in einem neuen Land, einer neuen Kultur hängt für diese Person im Wesentlichen vom Erlernen der jeweiligen Landessprache ab. Verstehen bzw. Nichtverstehen als Handlungsproblematik wird in eine Lernproblematik überführt. Der Schlüssel zur Verständigung und zum Erschliessen der neuen Kultur ist die Sprache. Sie schätzt sich nicht als besonders klug oder sprachbegabt ein, sondern bezeichnet das Erlernen einer Fremdsprache als Notwendigkeit aufgrund einer spezifischen biographischen Situation:

«Ich bin aus dem Krieg geflohen in zweites Land. (I: Ja.) Und dort musste ich also intensiv erst mal lernen die Kultur einfach kennen, in diesem zweiten Land.» [Mikro 13_793–795; Zeuner u. Pabst, 2023, S. 448]

«Trotzdem, ich war dort, aber es war anders. Dann musste ich das lernen. Und um mich wohlzufühlen. Und da bin ich da, was das Lernen in einem fremden Land, für mich ist es immer so, dass ich für mich mache.» [Mikro 13_801–803; Zeuner u. Pabst, 2023, S. 448]

Die Veränderungen, über die die interviewten Mehrfachteilnehmenden berichten, beziehen sich in der Regel auf Teilaspekte persönlicher Einstellungen und Haltungen, die bestimmte biographische Erfahrungen oder inhaltliche Themen betreffen. Sie führten nicht unbedingt zu einer Transformation der Gesamtpersönlichkeit im Sinne Mezirows, verstanden als eine grundlegende Veränderung des subjektiven Referenzrahmens und einer kritischen Selbstreflexion dieses neuen Denkens, das auf der Grundlage der neuen Bedingungen, die sich durch veränderte Perspektiven eröffnen, zu einer Reinterpretation des eigenen Lebens führt (Mezirow, 2000, S. 22).

Über solche weitgehenden Transformationsprozesse berichteten drei Personen, die mehrfach an Bildungsfreistellung teilgenommen hatten mit dem Ziel beruflicher Veränderung. Sie alle schrieben dieser Teilnahme, die über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgte, grosse Bedeutung zu, da sie nach eigenen Aussagen auch zu einer Transformation ihrer Identität führte. Eine Person, die sich selbst eine hohe Bildungsaaffinität bescheinigte, sah im Format des Bildungsurlaubs eine bereichernde, wiederkehrend genutzte bildungsleitende Lernmöglichkeit für subjektiv begründete expansive Lernprozesse (Zeuner & Pabst, 2023, S. 449–452).

Für eine andere Person entwickelte sich die Freistellung zu einem lebensbegleitenden Lernformat, das sowohl für private Lerninteressen als auch anlassbezogen und gezielt für die berufliche Weiterentwicklung genutzt wurde. Ein weiterer Befragter nutzte die Bildungsfreistellung im Rahmen seiner beruflichen Weiterentwicklung als eine sinnvolle Supportstruktur für lebensentfaltende Lern- und Bildungsprozesse, die für ihn langfristig zu transformativen Lernprozessen im Sinne Mezirows führten.

4 Resümee

Die Interviews, die im Rahmen der Bildungsurlaubsstudie durchgeführt wurden, zeigen eindrucksvoll, zu welch unterschiedlichen Lernprozessen die Mehrfachteilnahme führen konnte. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Befragten sich in der Regel selbst als bildungsaaffin einschätzten, freiwillig an den Veranstaltungen teilnahmen und offen für Neues waren. D.h., die Wahrscheinlichkeit, dass sie expansive Lernerfahrungen im Sinne Holzkamps erlebten, war relativ gross. Die Aussagen bestätigen, dass sich

durch die Teilnahme inhaltliche Interessen vertieften und erweiterten. Einige Personen erschlossen sich im Sinne lebensentfaltender Bildungsprozesse immer wieder neue Themen. Zugleich zeigt die Analyse, dass nicht jeder Lernprozess in den Bildungsfreistellungsveranstaltungen zu transformativen Lernprozessen im Sinne Mezirows führte. Es wurde aber deutlich, dass in Veranstaltungen der politischen Bildung, die auf Begegnung und Dialog ausgerichtet waren und die zugleich kontroverse Diskussionen und Standpunkte zuließen, besonders geeignet waren, transformative Lernprozesse auszulösen. Einige der Befragten bestätigten, dass die methodischen Konzepte der Veranstaltungen sie zur Reflexion ihrer subjektiven Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen, (Vor-)Urteile usw. anregten und auf diese Weise ihre Urteils- und Kritikfähigkeit geschärft wurde. Dadurch eröffneten sich Möglichkeiten für transformative Lernprozesse.

Diese Lernprozesse können als Bildungsprozesse interpretiert werden, die durch die Bewusstseinsbildung der Subjekte auf die «Erschliessung von Welt» zielen (Bernhard, 2018, S. 137). Bildungsprozesse ermöglichen in diesem Sinn die Entfaltung des geistigen Subjektvermögens und verhelfen den Menschen dazu, «in ein geistiges Verhältnis zu den uns umgebenden gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu treten» (ebd.), wodurch sie lernen, aus «den vorrationalen Stadien ihrer Genese herauszutreten und sich selbst in der Wirklichkeit zu reflektieren» (ebd.). Ziel ist das Vermögen, auf der Grundlage mündiger und selbstbestimmter Teilhabe selbstständig zu handeln und die gesellschaftliche Lebenspraxis zu gestalten und zu verändern.

PROF. DR. CHRISTINE ZEUNER war Professorin für Erwachsenenbildung an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.
Kontakt: zeuner@hsu-hh.de

Literatur

- Bernhard, Armin (2018):** Bildung. In: Ders., Lutz Rothermel & Manuel Rühle (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuauflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 132-148.
- Fisher-Yoshida, Beth, Geller, Kathy, D., & Schapiro, Steven A. (2009):** Introduction: New Dimensions in Transformative Learning. In: Dies. (eds.): Innovations in Transformative Learning. Space, Culture, & the Arts. Studies in the Postmodern Theory of Education. Vol. 341. New York: Peter Lang, S. 1-19.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Holzkamp, Klaus (2004):** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Them «Lernen». In: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schnider Verlag, S. 29-38. Ursprünglich veröffentlicht in: Rolf Arnold (Hrsg.) (1996), Lebendiges Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Illeris, Knud (2014):** Transformative Learning and Identity. London: Routledge.
- Jaster, Alexandra (2019):** Recht und Weiterbildung. In: Christine Zeuner (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa Verlag. DOI 10.3262/EEO16110204
- Koller, Hans-Christoph (2012):** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mezirow, Jack (1991):** Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1991.
- Mezirow, Jack (1997):** Transformative Learning: Theory to Practice. In: Patricia Cranton (ed.): Transformative Learning in Action: Insight from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education 74, S. 5-12.
- Mezirow, Jack (2000):** Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Jack Mezirow & Associates: Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3-33.
- Mezirow, Jack (2012):** Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformative Theory. In: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (eds.): The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey-Bass 2012, S. 7395.
- Mezirow, Jack and Associates (1990):** Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nikolaides, Aliki, Eschenbacher, Saskia, Buergelt, Petra T., Gilpin-Jackson, Yabome, Welch, Marguerite, & Misiawa Mitsunori (eds.) (2022):** The Palgrave Handbook of Learning for Transformation. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7>
- Nohl, Arndt-Michael, & Rosenberg, Florian von (2012):** Lernorientierungen und ihre Transformation: Theoretische und empirische Einblicke für eine teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung. In: Heide von Felden, Christiane Hof & Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 143-153.
- O'Sullivan, Edmund, Morrell, Amish, & O'Connor, Mary Ann (2002):** Expanding the Boundaries of Transformative Learning. New York: Palgrave.
- Schugurensky, Daniel (2002):** Transformative Learning and Transformative Politics: The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. In: Edmund O'Sullivan, Amish Morrell & Ann O'Connor (eds.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis. New York: Palgrave, S. 59-76.
- Taylor, Edward W., Patricia Cranton (eds.) (2012):** The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tisdell, Elizabeth J. (2012):** Themes and Variations of Transformational Learning: Interdisciplinary Perspectives on Forms That Transform. In: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (Hrsg.): The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey-Bass, S. 21-36.
- Zeuner, Christine (2012):** «Transformative Learning»: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In: Christiane Hof, Heide von Felden & Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Lernen in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 93-104.
- Zeuner, Christine (2014):** «Transformative Learning» als theoretischer Rahmen in der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. In: Peter Faulstich (Hrsg.): Lerndebatte. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript Verlag, S. 99-131.

Zeuner, Christine (2017): Comparative Perspectives on Theoretical Frameworks of Adult Education: Transformative Learning and Critical Adult Education Theory. In: Thomas Fuhr, Anna Laros & Ed Taylor (eds.): *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publishers, S.233–243.

Zeuner, Christine (2024): Bildung. In: Martin Allespach, Bernd Käpplinger & Sara Wienberg (Hrsg.): *Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Köln: Bund-Verlag, S.25–40.

Zeuner, Christine, & Pabst, Antje (2023): Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Non-formale politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.