



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

3 / 2024

47. Jahrgang

Gesellschaft lernt Transformation

Von Kippunkten, Nischen und schlechten Gewohnheiten –
Nachhaltigkeitstransformation als Lernprozess

Gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit –
Fragen an ein interdisziplinäres Diskursfeld

Exploring a situated and active pedagogy of care to
address socio-ecological challenges in Mexican schools

Perspektiven auf transformative Bildungsräume in der
Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vielfalt

Inklusion, BNE und Digitalität als Hebel für
Transformationsprozesse in der Schule?

Zur Aktualität des entwicklungspädagogischen
Denkens von Alfred K. Tremel



WAXMANN

Die Transformation zu einer nachhaltigeren Welt ist ins Stocken geraten. Verfliegen ist die Aufbruchstimmung, die 2015 von der Verabschiedung der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung und dem Pariser Klimaabkommen ausgegangen war. Die Klimakatastrophe schreitet ungebremst voran und globale Nachhaltigkeitsindikatoren zeigen an, dass sich der Zustand des Planeten dramatisch verschlechtert. Auch manche politischen Akteur/-innen, die sich eine sozialökologische Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft auf die Fahnen geschrieben hatten, rudern unter dem Eindruck der Folgen der Pandemie und der Kriege gegen die Ukraine und in Nahost zurück.

Es verwundert nicht, dass auch in Teilen der Öffentlichkeit, besonders in Europa, die Stimmung zu kippen scheint. Die Zustimmung für Nachhaltigkeitspolitik und internationale Solidarität schwindet, gerade auch bei der jüngeren Generation. Aktuelle Erhebungen, wie die jüngste UBA-Studie „Zukunft? Jugend fragen“, legen nahe, dass der Stellenwert, den junge Menschen in Deutschland den Themen Umwelt und Klima beimessen, deutlich zurückgegangen ist. Zudem zeigen die Ergebnisse der Europawahl, dass sich junge Wähler/-innen verstärkt Parteien zuwenden, die keinen Schwerpunkt auf eine engagierte Nachhaltigkeitspolitik legen oder sich ihr gar widersetzen. Nur gut,

dass die Vereinten Nationen beim Zukunftsgipfel in diesem September die Anliegen der Jugend und kommender Generationen auf die Agenda gesetzt haben. Mit dem „Pact for the Future“ soll nicht nur das Bekenntnis der Staatengemeinschaft zur 2030-Agenda erneuert werden. Es geht auch um neue Formen der Beteiligung der Jugend an weltpolitischen Prozessen und um den Aufbau von „Lerngesellschaften für eine nachhaltige Zukunft“.

Doch wie lernen Gesellschaften Nachhaltigkeit? Die Beiträge dieser Ausgabe suchen aus verschiedenen Blickwinkeln eine Antwort auf diese Frage. Der einleitende Text von *Klaus Seitz* plädiert für den verstärkten Austausch von Transformationsforschung und Erziehungswissenschaft und legt dar, wie beide Seiten von diesem interdisziplinären Dialog profitieren können, wenn es darum geht, mehr Klarheit über die Bedeutung von Lernprozessen für den sozialen Wandel zu gewinnen. *Mandy Singer-Brodowski* leuchtet den Horizont der Problemstellung weiter anhand der Fragen aus, wer, wie, warum eigentlich (was?) lernt, wenn von gesellschaftlichem Lernen im Nachhaltigkeitskontext die Rede ist.

Über die Ergebnisse eines Forschungsprojektes an ländlichen Schulen in Mexiko, bei dem transformative Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit drängenden

sozialökologischen Herausforderungen vor Ort im Mittelpunkt stehen, berichten *Juan Sandoval-Rivera* und *Rosa Mendoza-Zuany*. Dass angesichts gesellschaftlicher Diversität transformative Bildungsräume inklusiv gestaltet werden müssen, erläutern *Arne Popp*, *Marie Bludau*, *Katarina Rončević* und *Andreas Eberth* und ziehen daraus Konsequenzen für eine transformative Schulentwicklung. Um Schulentwicklung geht es auch im Beitrag von *Katarina Rončević* und *Lea Schulz*, die auf der Basis einer explorativen Studie aufzeigen, welches transformative Potenzial gerade in der Verknüpfung von Inklusion, Digitalität und Nachhaltigkeitsbildung liegt.

Der Gründer dieser Zeitschrift, *Alfred K. Tremel*, sah Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis in der Pflicht, einen Beitrag zur Bewältigung der globalen Entwicklungsprobleme zu leisten. Er hat dies als „Entwicklungspädagogik“ auf den Begriff gebracht. Zugleich blieb er skeptisch, ob dieser Anspruch auch tatsächlich eingelöst werden kann. Anlässlich des zehnten Todestages von Alfred K. Tremel blicken *Ulrich Klemm*, *Gregor Lang-Wojtasik*, *Annette Scheunpflug* und *Klaus Seitz* im Gespräch auf die Begegnungen mit ihm zurück und würdigen sein erziehungswissenschaftliches Werk. Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Katarina Rončević & Klaus Seitz

Berlin, September 2024

doi.org/10.31244/zep.2024.03.01

Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Frida Link, Anne-Christine Banze (Rezensionen)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremel mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer bzw. der Nachnutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

Aktuell in der Redaktion: Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Jana Costa, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstätt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Désirée Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Katarina Rončević, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Achim Beule, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: © SUKJAI PHOTO | shutterstock.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.



Themen	4	Klaus Seitz Von Kipppunkten, Nischen und schlechten Gewohnheiten – Nachhaltigkeitstransformation als Lernprozess
	10	Mandy Singer-Brodowski Gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit – Fragen an ein interdisziplinäres Diskursfeld
	14	Juan Carlos A. Sandoval-Rivera & Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany Exploring a situated and active pedagogy of care to address socio-ecological challenges in Mexican schools
	19	Arne Popp, Marie Bludau, Katarina Rončević & Andreas Eberth Perspektiven auf transformative Bildungsräume in der Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vielfalt
	24	Katarina Rončević & Lea Schulz Inklusion, BNE und Digitalität als Hebel für Transformationsprozesse in der Schule?
Interview	28	Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Annette Scheunpflug & Klaus Seitz Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Zur Aktualität des entwicklungspädagogischen Denkens von Alfred K. Tremel
Kommentar	34	Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (MAEJT/ AMWCY): Dreißig Jahre zivilgesellschaftliches Engagement in Afrika (1994–2024)
VENRO	36	Transformation in Aktion: Wie wir Bildung und Engagement zusammen denken und die Welt verändern – Ergebnisse des VENRO-Barcamps
VIE/BNE	37	“Reimagining Teachers and Teacher Education for our Futures”. Report on the international conference at the University of Helsinki
	38	Rezensionen
	39	Schlaglichter

Klaus Seitz

Von Kipppunkten, Nischen und schlechten Gewohnheiten – Nachhaltigkeitstransformation als Lernprozess

Zusammenfassung

Anknüpfend an Befunde der Transformationsforschung geht dieser Beitrag der Frage nach, inwieweit soziale Transformationen als gesellschaftliche Lernprozesse verstanden werden können. Welche Rolle spielen Lern- und Bildungsprozesse in tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüchen? Und inwiefern sind sie für die anstehende globale Transformation zur Nachhaltigkeit notwendig? Der Dialog zwischen Transformationsforschung und Erziehungswissenschaft über dergleichen Fragen kann beiden Disziplinen neue Perspektiven eröffnen. Dabei rücken das latente und das kollektive Lernen in den Fokus.

Schlüsselworte: *Transformationsforschung, Transformatives Lernen, Gesellschaftstheorie*

Abstract

Building on the findings of transformation research, this article examines the extent to which social transformations can be understood as social learning processes. What role do learning and educational processes play in profound social transformations? And to what extent are they necessary for the impending global sustainability transition? The dialogue between transformation studies and education studies on such questions can open up new perspectives for both disciplines. Latent and collective learning that have so far been underexposed will come into focus.

Keywords: *Transformation Research, Sustainability Transition, Social Theory, Transformative Learning*

Nichts Geringeres als einen „Rettungsplan für Menschheit und Planeten“ forderte der UN-Generalsekretär (UN, 2023a, S. 2) anlässlich der ernüchternden Halbzeitbilanz der Sustainable Development Goals (SDGs). In der Tat geben die Befunde zum Zustand der Erde hinreichend Anlass, Alarm zu schlagen. Der Ruf nach einer Nachhaltigkeitstransformation ist angesichts der Gefährdung der planetaren Lebensgrundlagen plausibel. Die 2015 von der Staatengemeinschaft verabschiedete 2030-Agenda mit den SDGs steht unter dem Titel „Transforming our World“. Sie bringt damit zum Ausdruck, dass sich die Anerkennung einer solchen globalen Transformationsaufgabe auf einen weltumspannenden Minimalkonsens berufen kann.

Transformation als Bildungsherausforderung

„Nachhaltigkeitstransformation“ (im Englischen meist „sustainability transition“) umfasst dabei mehr als die Einführung neuer umweltfreundlicher Technologien, die Verbreitung nachhaltigen Konsumverhaltens oder die Implementierung effektiver Programme der Armutsbekämpfung. Sie zielt auf den Umbau grundlegender Strukturen eines industriegesellschaftlichen Modells, das sich der energetischen Nutzung fossiler Ressourcen und der Externalisierung ökologischer und sozialer Kosten verdankt. Als „Transformationen“ sollen hier „radikale, strukturelle und paradigmatische Umwandlungen von Gesellschaften und ihrer Teilsysteme“ (Wittmayer & Hölscher, 2017, S. 45) verstanden werden. Ob die Transformationsagenda der UN tatsächlich einen solchen paradigmatischen Umbruch ermöglichen kann, darf bezweifelt werden. Denn selbst die ersten Schritte auf dem Weg dahin sind ins Stocken geraten. Mit den SDGs haben sich die Staaten zum Schutz der planetaren Ökosysteme und zur Überwindung von Hunger und Armut verpflichtet. Von der Einlösung dieser Ziele ist die Welt weiter denn je entfernt. Die anlässlich des „SDG-Summit“ 2023 vorgelegte Bestandsaufnahme (UN, 2023a) zeigt, dass – für die 140 Unterziele, zu denen Daten vorliegen – nur 15% der Ziele im Plan mit realistischer Aussicht auf Zielerreichung bis 2030 sind. Ernüchternd muss auch der auf dem Klimagipfel COP 28 bestätigte Befund, dass die Treibhausgasemissionen weiter im Steigen begriffen sind und 2023 einen historischen Höchststand erreicht haben. Dass das Wissen über Ursachen und Folgen des Klimawandels bereits seit 1990 mit dem ersten Bericht des Weltklimarates auf dem Tisch liegt, hat bis heute zu keinem Umdenken und Umlenken geführt. Die Gesellschaft muss ins Handeln kommen – dieser Aufruf ist angesichts des knappen Zeitfensters, das bleibt, um die schlimmsten Szenarien der Erderhitzung abzuwenden, naheliegender wie wohlfeil. Nassehi (2021) entlarvt diesen Appell als Ausdruck einer „Soziodizee“, als illusorische Vorstellung von der Gesellschaft, deren Komplexität sie verbirgt. Ähnlich wie eine Theodizee als Versuch der Rechtfertigung des allmächtigen Gottes angesichts des Elends in der Welt scheitern muss, verfehlt die Frage, wie die Gesellschaft die Klimakatastrophe zulassen kann, obwohl sie die Mittel dagegen in der Hand zu haben scheint, ihren Gegenstand. Denn die Gesellschaft ist kein Subjekt und kann nicht handeln. Die Gesellschaft ist kei-

ne Großgruppe, die sich in eine bestimmte Richtung bewegt, wenn möglichst viele Menschen das so wollen. Es gibt in der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft keinen Ort, von wo aus die spezifischen Funktionslogiken der Teilsysteme koordiniert werden könnten. Der Wissenschaftliche Beirat Globale Umweltveränderungen, der die deutsche Debatte über Nachhaltigkeitstransformation in Schwung gebracht hatte, argumentiert an dieser Stelle gesellschaftstheoretisch uneindeutig. Obzwar „der gestaltende Staat“ und „Pioniere des Wandels“ als zentrale Akteur/-innen identifiziert werden (WBGU, 2011a, S. 7), wird auch die Hoffnung auf ein gesamtgesellschaftliches rationales Handeln genährt: „Die historisch einmalige Herausforderung bei der nun anstehenden Transformation zur klimaverträglichen Gesellschaft besteht darin, einen umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht voranzutreiben“ (ebd., S. 5).

Defizite transformativen Lernens

Für unseren Diskussionszusammenhang scheint der Leitgedanke, dass es sich bei der angestrebten Transformation um einen „gesellschaftlichen Such- und Lernprozess“ (WBGU, 2011b, S. 3) handelt, eher anschlussfähig. Damit wird eingeräumt, dass sich das Handeln nicht auf die Umsetzung vorgefertigter Blaupausen stützen kann, sondern als ergebnisoffener Prozess der gemeinsamen Erkundung von Lösungsstrategien verstanden werden muss – ein Prozess, der mit kollektivem Lernen einhergeht. Lernen wird damit eine Hebelwirkung für eine Nachhaltigkeitstransformation zugesprochen. Jedoch sollte nicht übersehen werden, dass auch der Reproduktion nicht nachhaltiger Entwicklung und der Habitualisierung entsprechender sozialer Praktiken ein gesellschaftliches Lernen zugrunde liegt. Dieser doppelte Befund war auch Startpunkt des entwicklungspädagogischen Diskurses, der in den Worten seines Initiators Tremml davon ausgeht „dass sowohl bei der Entstehung als auch der Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen dieser Größenordnung Erziehungsprozesse i.w.S. von Bedeutung sind“ (Tremml, 1982, S. 12).

In der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wird der Blick nach vorne gerichtet, auf die Stärkung des positiven Beitrags, den Bildung für eine Nachhaltigkeitstransformation leisten kann und soll. In diesem Sinne ist BNE auch als eigenes Ziel (SDG 4.7) in den SDGs selbst verankert. Unterbelichtet bleiben dabei jene Lernerfahrungen, die uns auf den Pfad der Nicht-Nachhaltigkeit geleitet haben, einschließlich der nicht intendierten negativen Nebenfolgen von Bildungsprozessen selbst. Die Forschungsansätze, die sich dezidiert mit dem Beitrag von Bildung für Nachhaltigkeit befassen, lassen weitere Fragen offen. Bestandsaufnahmen der Disziplin stellen zahlreiche blinde Flecken und Forschungsdesiderata fest. Boström et al. (2018) beklagen eine „tendency towards an individualistic, cognitivist, optimistic, and harmonious picture of learning for sustainable development“ (ebd., S. 5). Van Poeck et al. (2020) identifizieren „two interrelated research gaps on learning in sustainability transitions: A lack of conceptual clarity and of a thorough empirical knowledge base“ (ebd., S. 307). Hierbei wird vor allem auf die fehlende theoretische Klärung der Beziehung von Lernen und sozialem Wandel verwiesen. Auch Singer-Brodowski (2023) stellt einen Mangel an empirischer Forschung fest und kritisiert, dass dem informellen Lernen in nicht insti-

tutionalisierten Kontexten zu wenig Rechnung getragen werde. Dieser Beitrag konzentriert sich auf zwei der genannten Forschungsdesiderata, den Zusammenhang zwischen Lernen und sozialem Wandel zum einen, der Frage nach der Relevanz des informellen und latenten Lernens zum anderen. Ich gehe dabei davon aus, dass Ansätze der Transformationsforschung zur Überbrückung der benannten Lücken beitragen und pädagogisch fruchtbar gemacht werden können.

Transformationsforschung und/oder transformative Forschung?

Die Analyse gesellschaftlicher Umbrüche zählt in Geschichts- und Sozialwissenschaften jeher zum Kerngeschäft. Eine explizite Transformationsforschung trat allerdings erst in den 1980er-Jahren innerhalb der Politikwissenschaften auf den Plan (Kollmorgen et al., 2015). Nachfolgend steht jedoch jene jüngere Ausdifferenzierung einer Transformationsforschung im Mittelpunkt, die sich dem gesellschaftlichen Wandel zur Nachhaltigkeit widmet. Mit Bezug auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, wie es auf der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 proklamiert wurde, orientiert sich deren Transformationsverständnis damit an einem normativen Orientierungspunkt – worin sich die Nachhaltigkeitsforschung freilich nicht grundlegend von der politikwissenschaftlichen Transformationsforschung mit ihrem normativ-teleologischen Demokratieleitbild unterscheidet.

Transformationsforschung muss sich die Normativität ihres Gegenstands nicht notwendigerweise zu eigen machen. Auch Nachhaltigkeitsforschung könnte sich darauf beschränken, Veränderungsdynamiken analytisch-deskriptiv zu beschreiben. Zu einem guten Teil versteht sich Transformationsforschung jedoch als transformative Forschung, die sozioökonomischen Wandel zur Nachhaltigkeit nicht nur erforscht, sondern zur Unterstützung von Nachhaltigkeitstransformationen beitragen möchte (Blank et al., 2023). Der ausgeprägte Impuls, gesellschaftliche Innovationen voranzubringen, hat auch damit zu tun, dass vielerorts Forschungsprojekte zur wissenschaftlichen Begleitung politisch erwünschter Transformationen gezielt gefördert wurden. Die Niederlande waren hier Vorreiter. Kurz nach der Jahrtausendwende wurde dort begonnen, eine systematische Transitionsforschung v.a. zu den Bereichen Energie, Ernährung und Wasser aufzubauen.

Innovatives Lernen in den Nischen

Ähnlich wie in der Politikwissenschaft wird auch in der Nachhaltigkeitsforschung ein triadischer Ebenenansatz als heuristisches Instrument verwendet, das eine Mikro-, Meso- und Makroebene ausweist. Insbesondere die von Geels entwickelte „Multi Level Perspective“ (MLP) hat ihre Fruchtbarkeit in zahllosen Fallstudien unter Beweis gestellt (Grin et al., 2010). Die MLP unterscheidet Nischen, Regime und „Landschaft“. Danach ergeben sich Transformationen aus innovativen Entwicklungen in den Nischen, die sich im Regime ausbreiten. Das Regime ist die Selektionsinstanz, die die aus den Nischen angebotenen Variationen auswählt oder verwirft. Die jeweiligen Regime, die als Netzwerke u.a. aus sozial-technischer Infrastruktur, Governance-Regeln und Akteurskonstellationen begriffen

werden, sind wiederum eingebettet in die oberste „landscape“-Ebene. Dieser strukturelle Kontext ist der direkten Einflussnahme der Regime und der Nischenakteur/-innen entzogen, kann aber seinerseits, z.B. durch Umweltkatastrophen oder Wirtschaftskrisen, Veränderungsdruck auf die Regime ausüben. Die Entfaltung von Innovationen in den Nischen, seien dies nun neue Technologien, Ideen, Mindsets oder soziale Praktiken, wird von einer kleinen Zahl von Akteur/-innen und ihren Netzwerken getragen. „In einer Nische können sich Innovationen entwickeln, ohne von Beginn an dem Selektionsdruck des Regimes ausgesetzt zu sein“ (Bauknecht et al., 2015, S. 14).

Es liegt nahe, die Entstehung von Innovation auf der Nischenebene, im Schatten des Regimes, als kollektiven Lernprozess zu beschreiben. Dabei sollte nicht übersehen werden, dass auch die Stabilisierung eines neuen Regimes nach der Implementierung von Innovationen ebenfalls auf Lernprozessen aufbaut, die z.B. mit der Habitualisierung neuer sozialer Praktiken einhergehen. Lernen umfasst nicht nur das Generieren von Innovationen, sondern auch das Einüben oder Internalisieren veränderter Praktiken.

Transformationsphasen und soziale Kippunkte

Das wird deutlich, wenn wir die Transformationsdynamik genauer betrachten und das Multi-Phasen-Konzept (Rotmans et al., 2001) zu Rate ziehen. Es bildet in Form einer S-Kurve das Muster ab, nach dem Transformationsprozesse in ihrer nicht linearen Dynamik verlaufen. Dabei lässt sich nachvollziehen, wie nach einer längeren Phase der experimentellen Vorbereitung von Nischenerfahrungen vermehrt innovative Varianten in Erscheinung treten, die dann beschleunigt das Regime verändern und in den Mainstream überführt werden. Hebinck et al. (2022) bemängeln, dass die Aufmerksamkeit vorrangig den aufbauenden Prozessen von Nachhaltigkeitsinnovationen gilt, die Forschung zum notwendigen Abbau nicht-nachhaltiger Praktiken indes vernachlässigt werde. Sie schlagen die Weiterentwicklung der „S-curve“ zu einer „X-curve“ vor, die die Ausphasierung der „Exnovationen“ integriert. Parallel zur Institutionalisierung der Innovationen muss auch die Ausphasierung nicht nachhaltiger Praktiken stattfinden. Die Relevanz dieses Ansatzes für pädagogische Herausforderungen liegt auf der Hand: Das Verlernen nicht nachhaltiger Verhaltensweisen und Konsummuster ist unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten nicht minder wichtig, wie das Erlernen neuer Muster.

Auch der Global Sustainable Development Report GSDR (UN, 2023b) hat sich die Komplementarität von Aufbau- und Abbauprozessen zu eigen gemacht. Dabei wird das Momentum, in dem jeweils die Beschleunigung bzw. der Abbau einer gesellschaftlichen Praxis einsetzt, als Tipping Point, als Kippunkt markiert. Das Konstrukt des Kippunktes stammt zwar aus den Sozialwissenschaften, fand dann aber im Bereich der Klimaforschung Verbreitung. Er wurde dort vor allem negativ konnotiert, als Schwellenwert z.B. der Erderwärmung, bei dessen Überschreitung ein ökologisches System irreversible disruptive Veränderungen erleidet. Inzwischen werden neben negativen auch positive Kippunkte beschrieben und diese auch in sozialen Systemen identifiziert. Die Nichtlinearität des Wandels, der an Kippunkten ausgelöst wird, impliziert auch die

Disproportionalität der Kausalität: Kleine Ursachen können große Wirkungen hervorrufen. In der Innovations-Diffusions-Forschung sind dergleichen Kippunkte vielfach untersucht worden, zu historischen Prozessen wie der Abschaffung der Sklaverei bis hin zur Marktdistribution von E-Autos. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine kritische Masse von Menschen, die neue Ideen teilen oder neue Produkte nutzen, ausreicht, um die rasche Übernahme dieser Innovation durch die Mehrheit auszulösen. Für die Verbreitung von Technologien wurde dabei ein Markt- oder Bevölkerungsanteil von rund 20% als Schwellenwert ermittelt; soziale Praktiken oder Überzeugungen werden dann dominant, wenn sie von 25% der Gruppe geteilt werden (Otto et al., 2020). Zur Erforschung „sozialer Ansteckungen“ hat sich längst ein eigener sozialpsychologischer Forschungszweig entwickelt. Dessen Befunde werden heute vor allem hinsichtlich der Ermöglichung gezielter Interventionen zum Auslösen positiver Kippunkte herangezogen. Otto et al. (2020) sprechen hier von „social tipping interventions (...) that can activate contagious processes of rapidly spreading technologies, behaviors, social norms, and structural reorganization within their functional domains“ (ebd., S. 1). Mit Blick auf die Relevanz sozioökonomischer Funktionsfelder für die Eindämmung des Klimawandels wurden von Otto et al. (2020) zentrale Bereiche identifiziert, darunter auch die Bildung. Hierbei ist bemerkenswert, dass der Einfluss von Klima-Bildung auf andere Kipp-Elemente als besonders hoch bewertet wird. Andererseits verlaufen Veränderungsprozesse, die in und durch Bildung ausgelöst werden, sehr viel langsamer – hier werden mehrere Jahrzehnte veranschlagt – als z.B. im Finanzsystem, in welchem Kippunkte in wenigen Minuten ausgelöst werden können.

Milkoreit (2023) kritisiert den inflationären Gebrauch des Begriffs der sozialen Kippunkte. Sie konstatiert das Fehlen einer Theorie des gesellschaftlichen Wandels, welches dazu verführt, jeden Wandel auf einen Kippunkt zurückführen zu wollen. Fragwürdig sei die Tendenz, das Auslösen einer gesellschaftlichen Veränderungsdynamik gezielt herbeiführen zu wollen. Tatsächlich offenbart ein Teil der Literatur ein instrumentelles Verständnis hinsichtlich der Gestaltbarkeit des gesellschaftlichen Wandels. Die Erwartungen an gezielte Interventionen in soziale Kippunkte muten paradox an, wenn damit nichtlineare Dynamiken freigesetzt werden sollen, die sich definitionsgemäß jeder Steuerung entziehen.

Transformationshebel

Auch der GSDR (UN, 2023b) möchte Handlungswissen bereitstellen, das für die Governance von Transformationsprozessen genutzt werden kann. Hierbei wird allerdings weniger sozialtechnologisch argumentiert. Es werden zentrale Transformationsbereiche identifiziert, als gesellschaftliche Felder, in denen ein Handeln konkrete Wirkung über alle SDGs hinweg entfalten kann, sowie Transformationshebel. Diese Matrix von Transformationsbereichen und darauf bezogenen Hebeln hat sich als ein fruchtbares Analyse- und Strategieinstrument erwiesen und wurde auch für die Aktualisierung der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie adaptiert. Für die Relevanz von Bildungsprozessen ist zu beachten, dass sich Bildung beiden Achsen zuordnen lässt. Bildung kann einerseits als Transformationshebel begriffen werden. Andererseits ist Bildung aber auch ein

Transformationsbereich, d.h. ein soziales System, das selbst Transformationsprozessen unterliegt.

Bei diesem kursorischen Durchgang durch Ansätze der Transformationsforschung sollte sichtbar geworden sein, dass hier ein differenziertes Instrumentarium bereitgestellt wird, das es erlaubt, den sozialen Wandel zu analysieren und das für die Gestaltung von Transformationsprozessen Orientierung geben kann. Lernen wird eine hervorgehobene Rolle beigemessen, sei es als Transformationsbereich, -hebel, Tipping Element oder Motor von Nischeninnovationen, ohne dass freilich hinreichend erkennbar wird, wie Lernen transformativ werden und zum sozialen Wandel beitragen kann. Dieses Desiderat hatten auch Wittmayer und Hölscher (2017) in ihrem Überblick zur Transformationsforschung festgestellt und als offene Fragen dem weiteren Forschungsprozess anvertraut: „Wie gesellschaftliches Lernen konkret abläuft und wie die vielschichtigen Lernprozesse (...) ineinandergreifen, um das Ziel einer Nachhaltigkeitstransformation zu erreichen, stellen (...) zentrale Fragen für die Zukunft der Transformationsforschung dar“ (ebd., 1997, S. 94).

Diese Fragen bleiben bisher unbeantwortet, ungeachtet der enormen Produktivität der Transformationsliteratur. Die Unzulänglichkeit verweist auf das Desiderat einer gesellschaftstheoretischen Fundierung der Transformationsforschung. Dabei wird oft genug betont, dass transformativer Wandel selbst schon als Ausdruck von gesellschaftlichem Lernen verstanden werden könne. Wie das Lernen von Individuen, Kollektiven und sozialen Systemen miteinander verwoben ist, kann ohne eine Theorie des sozialen Wandels nicht plausibel gemacht werden. Andererseits besteht auch eine Bringschuld der Erziehungswissenschaft. Die Literatur zu Transformativem Lernen ist noch sehr von einem kognitiven und individualistischen Bias geprägt und vernachlässigt das latente und gesellschaftliche Lernen.

Lernen sozialer Systeme

Insofern in der Transformationsforschung meist kein expliziter Lernbegriff eingeführt wird, der sich auf das Lernen sozialer Systeme bezieht, kann nur von einem metaphorischen Verständnis von *gesellschaftlichem Lernen* die Rede sein. Jedoch lassen sich u.a. in Geschichts- und Sozialwissenschaften substantielle Ansätze vorfinden, die unter Bezug auf ein eingeführtes Lernverständnis sozialen Wandel als Lernprozess begreifen. Angesichts ihrer gesellschaftstheoretischen Verortung und ihrem Fokus auf evolutionäre Lernprozesse scheinen mir an dieser Stelle entsprechende Arbeiten von Habermas besonders ertragreich zu sein. Seine Rekonstruktion gesellschaftlicher Entwicklung verweist auf ein dem Nischenkonzept der Transitionsforschung analoges Muster, das hier nun allerdings explizit als gesellschaftliches Lernen gedeutet wird. Habermas zeigt auf, dass „ontogenetische Lernprozesse den gesellschaftlichen Evolutionsschüben gleichsam vorauslaufen, so dass gesellschaftliche Systeme (...) auf überschießende individuelle, über die Weltbilder auch kollektiv zugängliche Lernkapazitäten zurückgreifen können, um diese für die Institutionalisierung neuer Lernniveaus auszuschöpfen“ (Habermas, 1976, S. 136).

Anders als Habermas hat Luhmann in seiner systemtheoretischen Ausarbeitung einer Evolution sozialer Systeme darauf verzichtet, sozialen Wandel als Lernprozess zu charakterisieren. Außerhalb der speziellen Schriften zu Fragen des Er-

ziehungssystems taucht der Begriff des Lernens – im Unterschied zur oftmals betonten „Lernfähigkeit“ von Systemen – in seinem voluminösen Lebenswerk erstaunlich selten auf. Dem Erziehungssystem selbst mag Luhmann keine transformative Wirkung zugestehen. Erziehung ist für ihn „eine Folge bereits eingetretener sozialer Differenzierungen; sie ist kein Schrittmacher der soziokulturellen Evolution“ (ebd., 2002, S. 111). Gleichwohl liegt es nahe, die soziokulturelle Evolution im Anschluss an das von ihm entfaltete Instrumentarium einer Allgemeinen Evolutionstheorie als Lernprozess zu rekonstruieren, was zugleich impliziert, dass soziale Systeme, damit auch die Gesellschaft als umfassendstes soziales System, lernen können.

Organisationales Lernen

Für einen besonderen Fall sozialer Systeme, nämlich für Organisationen, steht deren Lernen im Mittelpunkt einer bereits viele Jahrzehnte umfassenden Forschungstradition. Klimecki und Thomae verstehen „*Organisationales Lernen*“ als einen „von den Organisationsmitgliedern relativ unabhängigen Lernvorgang auf Ebene der Organisation, der als Veränderung deren kognitiver Strukturen und der in ihnen enthaltenen Umweltinterpretationen auftritt“ (ebd., 1997, S. 2). Diese Definition grenzt das Lernen von Organisationen deutlich vom Lernen in Organisationen ab. Klimecki & Thomae (1997) betrachten organisationales Lernen als eine Sonderform des kollektiven Lernens, das mit dem individuellen Lernen nur im Modus der strukturellen Kopplung in Beziehung steht, insofern individuelles Lernen einen psychischen Prozess darstellt, kollektives Lernen hingegen einen kommunikativen Prozess. Demgegenüber betonen Konzepte des Lernens in Organisationen die individuellen Lernprozesse der Organisationsmitglieder als Basis des kollektiven Lernens. Eine vermittelnde Position zwischen diesen Polen nahmen Argyris & Schön (1978) mit ihrem Argument ein, dass individuelles Lernen zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für organisationales Lernen darstellt.

Für die Erkundung einer Konzeption transformativen gesellschaftlichen Lernens kann der schulebildende Ansatz von Argyris und Schön hilfreich sein. Organisationales Lernen zielt demnach auf die Veränderung kollektiver „*theories-in-use*“, der Gebrauchstheorien, die die Praxis des Handelns in Organisationen meist uneingestanden und im Verborgenen bestimmen. Dazu erweist sich ein *single-loop-learning*, das nur korrigiert und die organisatorischen Handlungsmuster und Ziele unangetastet lässt, als unzureichend. Vielmehr bedarf es eines reflexiven, fundamentalen Lernens, des „*double-loop-learning*“, das die Grundannahmen der „*theories-in-use*“ bis hin zu Organisationszielen hinterfragt und revidiert. Vielfach werden diese Lernmodi noch durch den Modus des „*Verlernens*“ ergänzt (Klimecki & Thomae, 1997), ein wichtiger Ansatz, der in der Change-Management-Forschung auch zur Entwicklung von Handlungsroutrinen für das „*willentliche Vergessen*“ geführt hat (Schöffler et al., 2019). Die Latenz von „*Gebrauchstheorien*“ in Organisationen und sozialen Systemen und deren Veränderungen durch reflexives Lernen zum einen, das Verlernen überholter Handlungsroutrinen zum anderen, markieren Anknüpfungspunkte für die Debatte um das Lernen in und für Nachhaltigkeitstransformationen.

Latente Reproduktion der Nicht-Nachhaltigkeit

Im organisationalen Lernen wird ebenso wie in der Systemtheorie latenten Routinen, Praktiken und Normen eine Schlüsselrolle für die Stabilisierung sozialer Systeme beigemessen. Latenz dient dem Strukturschutz. Kulturelle Muster und Regeln müssen implizit als latentes Hintergrundwissen vorausgesetzt werden, damit soziale Kommunikation funktionieren kann. „Gesellschaftliche Praxis muss sich davor schützen, alles transparent zu machen und sich (...) über ihre eigenen Bedingungen klar zu werden. Sie muss die Grundlage dessen, was geschieht, im Dunkeln lassen, um sich kontinuierieren zu können“ (Nassehi, 2021, S. 56). Das Explizitmachen dieser Muster und ihre damit angestoßene Veränderung gehen mit der Transformation sozialer Systeme einher, wobei zwangsläufig neue in die Latenz verschobene Hintergrundannahmen entstehen. Die Möglichkeit, eine umfassende gesellschaftliche Transformation intentional gestalten zu wollen, erweist sich in diesem Licht jedenfalls als fragwürdig. So macht auch die politikwissenschaftliche Transformationsforschung darauf aufmerksam, dass mit dem Umbau sozialer Basisinstitutionen nur ein der politischen Gestaltung zugänglicher Teilaspekt einer Transformation adressiert ist, welche selbst viel mehr umfasst, insofern „auch die informellen Institutionen, mentale Modelle und Einstellungen, Lebensformen, Kultur und alle sich aus diesem Konglomerat ergebenden Strukturen einbezogen sind“ (Kollmorgen et al., 2015, S. 22).

Die Beharrlichkeit latenter Muster des Denkens, Wahrnehmens und Verhaltens und sozialer Dispositionen, die sich Individuen zu eigen machen, lässt sich mit Bourdieu (1987) auch als *Hysteresis-Effekt des Habitus* beschreiben. Das Habitus-Konzept schlägt die Brücke zwischen der sozialen Konstitution des Systems kollektiver Schemata und dem individuellen Sozialisationsprozess. Mit dem Anliegen, Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie zu entwerfen, hat auch Trembl in seiner „Theorie der strukturellen Erziehung“ (1982) die Relevanz latent wirkender struktureller Sozialisationsprozesse für die Reproduktion der Gesellschaft deutlich gemacht. Die Pointe einer von ihm skizzierten „Pädagogik struktureller Erziehung“ liegt darin, dass sie nicht auf die Veränderung von Personen zielt, sondern auf die Veränderung von „Strukturen, in denen sich Personen dann selbst verändern können“ (ebd., S. 194).

Die Funktion von Latenz in sozialen Systemen spiegelt sich analog in psychischen Systemen wider. Die Kontinuität des Bewusstseins ruht darauf auf, dass nicht alles jederzeit bewusst gemacht werden kann. Menschliches Denken und Verhalten sind nur zum geringsten Teil durch bewusste Prozesse gesteuert, sie verdanken sich überwiegend eingespielten und habitualisierten Routinen. Dergleichen Gewohnheiten und sozialen Praktiken, die unter der Bewusstseinsschwelle operieren, sind einerseits funktional notwendig, andererseits sind sie vielfach auch unzuverlässig, produzieren Denkfehler oder nicht nachhaltige Verhaltensweisen. Vom Eisberg der eigenen verhaltenssteuernden Mechanismen bekommen wir meist nur die Spitze des bewussten Handelns zu Gesicht. Die Beharrlichkeit der latenten Routinen ist auch ein Faktor zur Erklärung des in der Umweltpsychologie viel diskutierten *knowledge-action gap* (Wendt et al., 2017). Die Frage, weshalb Individuen so selten tatsächlich tun, was sie für richtig erachten, korrespondiert mit der eingangs aufgeworfenen „Soziodizee“, weshalb die Gesellschaft ange-

sichts der planetarischen Krise nicht ins Handeln kommt, obwohl das Wissen zur Krisenbewältigung vorhanden ist.

Daher liegt es nahe, direkt an der Veränderung der Routinen anzusetzen. Darauf zielen z.B. Nudging-Konzepte. Nudging zielt darauf, Anreize für die Wahl eines sozial erwünschten Verhaltens zu schaffen, ohne dass dabei die Wahlmöglichkeiten eingeschränkt werden. Es gibt Hinweise darauf, dass die Veränderung von Verhaltensroutinen durch Nudging nicht auf Latenz angewiesen ist, sondern auch funktioniert, wenn die Betroffenen durchschauen, dass sie „genudged“ werden (Tauben & Taube, 2020). Die Transparenz des Designs gehört ohnehin zum Definitionsmerkmal von Nudging-Strategien. Allerdings kann bezweifelt werden, dass auf diese Weise vollzogene Veränderungen von Routinen mit weiterführenden kognitiven Lernprozessen verknüpft sind (Hagmann et al., 2019). Nudging allein trägt noch nicht dazu bei, Kompetenzen aufzubauen, die Lerntransfers in andere Kontexte ermöglichen. Jedoch ist zu erwarten, dass neu praktizierte Ökorumtinen ihrerseits neue Lernerfahrungen eröffnen.

Transformatives Lernen ist auf Anreize und Gelegenheiten angewiesen. Für die Änderung von Verhaltensroutinen ist entscheidend, dass auch externe Voraussetzungen materieller Art – die Verfügbarkeit einer bestimmten Infrastruktur und notwendige Ressourcen – wie auch sozialer Art vorliegen, die ein verändertes Verhalten erst ermöglichen. Verhaltensökonomische Konzepte wie das Nudging bleiben allerdings einem individualistisch fokussierten Paradigma verhaftet, welches Shove (2010) grundsätzlich hinterfragt, insofern es komplexe gesellschaftliche Problemlagen auf individuelles Fehlverhalten reduziert. Shove rückt stattdessen jene sozialen Praktiken und strukturell reproduzierten Routinen in den Mittelpunkt, die für den Wandel zu mehr Nachhaltigkeit auch kollektiv und politisch gestaltet werden müssen.

Auch die hier dargelegten Überlegungen sollten nicht den Eindruck erwecken, als habe es „transformatives Lernen“ in erster Linie mit dem möglichst schmerzfreien Ablegen individueller schlechter Gewohnheiten und der Einübung nachhaltiger Routinen mittels verhaltenspsychologischer Tricks zu tun. Bildung, und damit auch eine pädagogische Praxis transformativen Lernens, ist vor allem der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet, der Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenz und dem Aufbau von Reflexions- und Gestaltungskompetenz, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen. Diese Teilhabe stützt sich allerdings größtenteils auf im Verborgenen ablaufende latente gesellschaftliche Lernprozesse, die sie ermöglichen wie begrenzen. Daher scheint es geboten, im Kontext eines transformativen Lernens der Auseinandersetzung mit der Beharrlichkeit des kollektiven Habitus der Nicht-Nachhaltigkeit mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Die Erwartung, dass es vor allem ein aus „Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (WBGU, 2011a, S. 5) gespeistes Handeln transformativ gebildeter Individuen sei, welches die erhoffte Zeitenwende in eine zukunftsfähige planetare Zivilisation voranbringt, ist trügerisch.

Politik und Bildung können jedoch dazu beitragen, die Gelegenheiten und experimentellen Lernräume zur Ermöglichung transformativer Lernerfahrungen und zur Erkundung innovativer sozialer Praktiken zu vervielfältigen. Es geht darum, jenes Potenzial „überschießender“ Lernergebnisse zu mehr, das auch das Lernen sozialer Systeme anstoßen oder beschleunigen

gen kann. Die wissenschaftliche Reflexion über ein so verstandenes „Transformatives Lernen“ hat dabei nicht zu sagen, was wir tun sollen, aber über die Bedingungen aufzuklären, warum wir nicht tun, was wir für richtig halten – und wie wir das ändern können.

Forschungsperspektiven

Die Rekapitulation wichtiger Befunde und Forschungsansätze der Transformationsforschung – hier mit Fokus auf Nachhaltigkeitstransformation – sollte verdeutlichen, welche Relevanz diesem wachsenden Forschungsfeld auch für die Erziehungswissenschaft zukommt. Pädagogische Forschung ist hierbei bisher nur sporadisch involviert, am ehesten noch im Kontext der BNE und des Transformativen Lernens, obwohl aus der Transformationsperspektive Bildung und Lernen in mehrfacher Hinsicht als Faktoren gesellschaftlicher Transformationsprozesse in Erscheinung treten: So werden Bildung und Lernen zum einen oftmals als Hebel für gesellschaftliche Transformation beschrieben, zum anderen Bildungs- und Lernzusammenhänge auch selbst als soziale Funktionssysteme betrachtet, die ihrerseits Transformationsprozessen unterliegen bzw. sie selbst vollziehen. Und schließlich gibt die Transformationsforschung auch innovative Theorieansätze an die Hand, die es ermöglichen, gesellschaftlichen Wandel als gesellschaftlichen Lernprozess zu rekonstruieren. Neben den Dimensionen eines *Lernens für Transformation* und eines *Lernens über Transformation*, die beide als Komponenten einer Hebelfunktion gesehen werden können, sind also auch das *Lernen in Transformation* (als Transformationsbereich) sowie das *Lernen als Transformation* (hinsichtlich der die Transformation tragenden individuellen, kollektiven, organisationalen und systemischen Lernprozesse) differenziert in den Blick zu nehmen.

Die dargelegten Überlegungen bekräftigen die Vermutung, dass für den gesellschaftlichen Wandel vor allem latente, kollektive, strukturelle und systemische Lernprozesse eine Rolle spielen. Für deren Beschreibung, Erforschung und Gestaltung bedarf es einer Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Kategorien und weiterführender inter- wie transdisziplinärer Forschungsansätze, die sich auch anhand der Rekonstruktion der Lerngeschichte historischer und aktueller Transformationsprozesse bewähren müssen.

In der Transformationsforschung ist bisher ein vorwiegend metaphorischer Gebrauch des Lernbegriffs anzutreffen, der mit der Beschreibung des Wandels selbst in eins fällt, was zum einen auf das Desiderat einer gesellschaftstheoretisch fundierten Theorie des sozialen Wandels verweist, zum anderen auf die Notwendigkeit, das Lernen sozialer Systeme in seiner Verbindung mit dem Lernen psychischer Systeme konzeptionell präziser zu fassen. Eine Vertiefung des Dialogs von Transformationsforschung und Erziehungswissenschaft wäre so gesehen für beide Seiten ein fruchtbares Unterfangen.

Literatur

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. Reading: Addison-Wesley.

Bauknecht, D., Brohmann, B., Griefshammer, R., & Funke, S. (2015). *Gesellschaftlicher Wandel als Mehrebenenansatz*. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.

Blank, J., Bergmüller, C., & Sälze, S. (Hrsg.) (2023). *Transformationsanspruch in Forschung und Bildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996774>

Boström, M., Anderson, E. et al. (2018). Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development. *Sustainability*, 2018, 10(12). <https://doi.org/10.3390/su10124479>

Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Grin, J., Rotmans, J., & Schot, J. (2010). *Transitions to Sustainable Development. New Directions in the Study of Long Term Transformative Change*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203856598>

Habermas, J. (1976). *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hagmann, D., Ho, E. H., & Loewenstein, G. (2019). Nudging out support for a carbon tax. *Nature Climate Change*, 9(6), 484–489. <https://doi.org/10.1038/s41558-019-0474-0>

Hebinck, A., Diercks, G., von Wirth, T. et al. (2022). An actionable understanding of societal transitions. *Sustainability Science*, 17, 1009–1021. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01084-w>

Klimecki, R., & Thomae, M. (1997). *Organisationales Lernen. Nr. 18*. Konstanz: Universität Konstanz.

Kollmorgen, R., Merkel, W., & Wagener, H.-J. (2015). *Handbuch Transformationsforschung*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2>

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Milkoreit, M. (2023). Social tipping points everywhere? *WIREs Clim Change*, 14(2). <https://doi.org/10.1002/wcc.813>

Nassehi, A. (2021). *Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406774553>

Otto, I. M., Donges, J.F. et al. (2020). Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. In *Proc Natl Acad Sci USA*, 117(5), 2354–2365. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900577117>

Rotmans, J., Kemp, R., & van Asselt, M. (2001). More evolution than revolution: transition management in public policy. *Foresight*, 3(1), 15–31. <https://doi.org/10.1108/14636680110803003>

Schöffler, A., Thim, C., Haase, J., Gronau, N., & Kluge, A. (2019). Willentliches Vergessen. *Gr Interakt Org*, 50(4), 197–209. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00466-0>

Shove, E. (2010). Beyond the ABC: Climate Change Policy and Theories of Social Change. *Environment and Planning A. Economy and Space*, 42(6), 1273–1285. <https://doi.org/10.1068/a42282>

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

Taube, O., & Taube, D. (2020). Zum Bioregal gestupst. *The inquisitive mind 2/2020*. Zugriff am 07.06.2024 <https://de.in-mind.org/>

Tremblay, A. K. (1982). *Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie*. Weinheim & Basel: Beltz.

United Nations (2023a). *The Sustainable Development Goals Report 2023*. New York: UN. Zugriff am 05.06.2024 <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/progress-midpoint/>

United Nations (2023b). *Global Sustainable Development Report 2023. Times of Crisis, Times of Change*. New York: UN. Zugriff am 07.03.2024 <https://sdgs.un.org/gsdrgsdr2023>

Poeck, K. van, Östman L., & Block, T. (2020). Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 298–310. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006>

Wendt, B., & Görgen, B. (2017). *Der Zusammenhang von Umweltbewusstsein und Umweltverhalten*. Münster: WWU.

Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen WBGU (2011a). *Welt im Wandel*. Berlin: WBGU.

Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen WBGU (2011b). *Transformation zur Nachhaltigkeit, Factsheet 4/2011*. Berlin: WBGU.

Wittmayer, J., & Hölscher, K. (2017). *Transformationsforschung*. Text 103/2017. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.

Dr. phil. habil. Klaus Seitz

ist Erziehungswissenschaftler und lebt in Berlin. Er habilitierte sich 2002 mit einer Arbeit über die gesellschaftstheoretischen Grundlagen des Globalen Lernens an der Universität Hannover. Nach verschiedenen Stationen in der kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit, in der entwicklungspolitischen Zivilgesellschaft und im Journalismus war er zuletzt sechzehn Jahre lang Leiter der Politikabteilung von Brot für die Welt.

Mandy Singer-Brodowski

Gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit – Fragen an ein interdisziplinäres Diskursfeld

Zusammenfassung

Theoretische Explorationen zu einem gesellschaftlichen Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit sind noch stark fragmentiert. Zentrale Fragen dahingehend, warum, wer und wie in einem gesellschaftlichen Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit lernt, sind noch nicht ausreichend beantwortet. Der Beitrag versucht vor diesem Hintergrund eine Systematisierung von Fragen an ein interdisziplinäres Diskursfeld vorzunehmen. Dabei wird auch eine ungleichheitsbezogene Perspektive auf gesellschaftliche Transformationsprozesse angelegt, um einen Zugriff auf ein Nicht-Lernen im Nachhaltigkeitskontext zu bekommen.

Schlüsselworte: *Nachhaltigkeit, Transformatives Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*

Abstract

Theoretical explorations of societal learning in the context of sustainability are still very fragmented. Central questions as to why, who and how people learn in the context of sustainability have not yet been adequately answered. Against this background, the article attempts to systematize questions relating to an interdisciplinary field of discourse. It also takes an inequality-related perspective on social transformation processes in order to gain access to phenomena of not learning in the context of sustainability.

Keywords: *Sustainability, Transformative Learning, Education for Sustainable Development (ESD)*

Einleitung

Wenn in der Erziehungswissenschaft von individuellem Lernen gesprochen wird, ist meist relativ deutlich zu bestimmen, worum es sich handelt. Zwar bestehen unterschiedliche theoretische Annahmen dazu, warum, was, von wem und wie genau gelernt wird (Grotluschen & Pätzold, 2020; Illeris, 2018), aber der Referenzpunkt des lernenden Individuums ist eindeutig. Auch bei organisationalem Lernen lässt sich noch vergleichsweise klar bestimmen, dass die Organisation als Bezugsebene des Lernens fungiert, auch wenn es verschiedene

Annahmen zu Ergebnissen oder Prozessen organisationalen Lernens gibt und es oftmals unterbelichtet bleibt, wie kollektives und organisationales Lernen zusammenhängen (Göhlich, 2018). Nachhaltige Entwicklung wird nun häufig als „individueller und gesellschaftlicher Lern-, Entwicklungs- und Gestaltungsprozess“ (Stoltenberg & Burandt, 2014, S. 568) beschrieben und ein Lernen in gesellschaftlichen Transformationsprozessen als Hot-Topic der Nachhaltigkeitsdebatte (van Poeck et al., 2018) verstanden. Allerdings ist es voraussetzungsreich zu spezifizieren, warum, wer und wie bei einem gesellschaftlichen Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit lernt und wie diese unterschiedlichen Aspekte zusammenhängen. Gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit verlässt die Ebene des Individuums und der Organisation, allerdings bleibt die Einheit, die lernt, zunächst unbestimmt.

Mit diesem Desiderat werden mehr Fragen bezüglich eines gesellschaftlichen Lernens im Nachhaltigkeitskontext aufgeworfen als beantwortet. Vor diesem Hintergrund soll der Artikel einen interdisziplinär inspirierten Beitrag zur Systematisierung von Fragen leisten und damit keine fertigen theoretischen wie empirischen Antworten liefern. Dabei wird dezidiert nicht von einem gesellschaftlichen Lernen für Nachhaltigkeit ausgegangen, sondern ein gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit in den Blick genommen. Dies eröffnet aus meiner Sicht die Perspektive für das Paradox, dass, obwohl die Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung immer drängender werden, die gesellschaftliche Veränderungskapazität zu stagnieren scheint. Mein Ziel ist es damit auch, Perspektiven sozialer Ungleichheit und sozialen Zusammenhalts stärker in den Mittelpunkt der aktuellen Diskussion um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zu rücken und Perspektiven für die Thematisierung von Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten anzubieten.

Warum wird im Kontext von Nachhaltigkeit (nicht) gelernt?

Das Jahr 2024 zeigt so deutlich wie nie zuvor die Auswirkungen der multiplen Krisen der Nicht-Nachhaltigkeit. Ein zunehmendes Überschreiten planetarer Grenzen (Richardson

et al., 2023) mit dem stetig steigenden Risiko für ein Erreichen von Kippunkten, globale Konflikte und Kriege sowie schwindende Zeitfenster zur Gestaltung von Transformationsprozessen prägen die Debatte. Vor diesem Hintergrund gäbe es eigentlich genügend Anlässe für ein individuelles und gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit. Die Frage bleibt allerdings offen, warum diese Lernanlässe (nicht) wahrgenommen und genutzt werden. Mit dem Rekurs auf das Konzept des Lernanlasses¹ problematisieren Dinkelaker und Stimm (2022) zunächst auf individueller Ebene, dass viele Bemühungen im Kontext von BNE auf ein Herantragen gesellschaftlicher Probleme an die lernenden Individuen fokussieren und damit eine Pädagogisierung politischer Probleme erfolgt (Nohl, 2024; Jickling, 1992). Zu selten wird gefragt, mit welchen subjektiven Motivationen, Interessen und Gründen sich Menschen (bewusst oder unbewusst) dazu entscheiden, etwas als Anlass ihrer eigenen, subjektiv bedeutungsvollen und lernenden Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsfragen zu nutzen. Die Berührungspunkte mit Nachhaltigkeit, die Menschen zum Lernen motivieren können, finden sich dabei in unterschiedlichen Bereichen wie den Medien, der Familie, beruflichen Zusammenhängen, Freizeitaktivitäten oder sozialen Bewegungen (Grund & Brock, 2022; Dinkelaker & Stimm, 2022).

Sucht man zunächst nach Hinweisen dahingehend, ob Menschen kollektiv etwas im Hinblick auf Nachhaltigkeitsfragen gelernt haben, lohnt sich ein Blick auf die Trends aus den alle zwei Jahre durchgeführten Umweltbewusstseinsstudien (zuletzt: BMUV & UBA, 2022). Auch wenn gerade in den letzten Jahren Schwankungen zu verzeichnen sind, zeigen diese Studien, dass das Umweltbewusstsein in den letzten Jahrzehnten gestiegen ist und sich auf einem hohen Niveau bewegt. Auch weitere Studien belegen, dass das Klimabewusstsein in der deutschen Bevölkerung relativ hoch ist und über verschiedene Gruppen verteilt auch ein relativ großer Konsens dahingehend besteht, dass Anstrengungen für sozial-ökologische Transformationsprozesse intensiviert werden müssen (Mau et al., 2023). Differenzen in den Einstellungen zwischen verschiedenen sozialen Klassen beziehen sich vor allem auf die Folgekosten der Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft und verdeutlichen die zunehmenden Kontroversen um soziale Nachhaltigkeitsaspekte auch innerhalb Deutschlands: Menschen mit niedrigerem Einkommen sind im Hinblick auf die Ursachen nicht nachhaltiger Entwicklung weniger verantwortlich und zugleich vulnerabler in Bezug auf die Folgen nicht nachhaltiger Entwicklung (ebd.). Diese ungleichheitsbezogenen Fragen sind für ein gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit zentral, werden bislang jedoch nur wenig beforscht.

Allgemein kann also davon ausgegangen werden, dass die Individuen unserer Gesellschaft zur Notwendigkeit von Nachhaltigkeitsfragen schon einiges gelernt haben bzw. in den vergangenen Jahren Lernanlässe für Nachhaltigkeit genutzt haben. Was die Studien nicht erklären können, ist die Frage, warum die Menschen im Nachhaltigkeitskontext gelernt haben und was sie motiviert, weiter zu lernen. Inwiefern sehen die Menschen in der Nutzung von Lernanlässen im Kontext von Nachhaltigkeit eine subjektiv bedeutungsvolle Erweiterung ihrer Handlungsoptionen (Holzkamp, 1995)?² Lernanlässe und die Motivation zu ihrer produktiven Nutzung sind

im Nachhaltigkeitskontext erst einmal extrem komplex und diffus. Wenn beispielsweise neue Sprachen gelernt werden, ermöglicht das die Kommunikationsfähigkeit im kommenden Urlaub oder erweitert berufliche Handlungsoptionen. Dies ist im Nachhaltigkeitskontext diffiziler. Nachhaltigkeitsfragen als individuelle und kollektive Lernanlässe sind von unsicheren Wissensbeständen, komplexen Zusammenhängen, globalen und unsichtbaren Folgen des eigenen Handelns und Zielkonflikten geprägt (Singer-Brodowski, i.E.). Lernanlässe im Nachhaltigkeitskontext versprechen den lernenden Subjekten nicht unbedingt die Möglichkeit der unmittelbaren höheren Verfügung über die Welt, sondern sind meist mit gut begründeten Anforderungen an die Veränderung individueller und kollektiver Handlungsweisen verbunden. Diese Anforderungen sind für manche Menschen leichter zu realisieren als für andere Menschen; die Folgekosten für bestimmte Gruppen einfacher zu kompensieren als für andere Gruppen. Diese Herausforderungen potenzieren sich, wenn im Kontext gesellschaftlicher Lernanlässe die kollektiv strukturierten Motivationen, Begründungsmuster und Dynamiken von Einheiten (die die Ebene von Individuen und Organisation überschreiten) für ein (Nicht-)Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit hinzukommen. Gerade im Zusammenhang mit umfassenden Transformationsprozessen und den damit verbundenen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Veränderungen werden zunehmend „transition pains“ (Bogner et al., 2024) diskutiert, die sich auch in Form von Reaktanz oder Opposition ausdrücken können.

Für die Diskussion darüber, *warum* im Kontext von Nachhaltigkeit (nicht) gelernt wird, ergeben sich daraus relevante Forschungsfragen: Was sind Gründe und Motivationen für ein individuelles, geteiltes oder zumindest überindividuelles Lernen im Nachhaltigkeitskontext? Wie sind diese Gründe und Motivationen jenseits der individuellen Ebene theoretisch zu fassen und welche soziologischen oder politikwissenschaftlichen Perspektiven können dabei herangezogen werden? Welche kollektiv strukturierten Lernwiderstände und Reaktanzen zeigen sich bei Nachhaltigkeitsfragen und wie hängen diese mit ungleichheitsbezogenen Fragen der Verteilung der Folgekosten von Transformationsprozessen zusammen? Für die Forschung zu einem gesellschaftlichen Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit könnte es lohnenswert sein, diese und weitere Fragen zum Ausgangspunkt für weitere Studien zu nutzen, denn sie sind für die Klärung der Akzeptanzvoraussetzungen für eine global gerechte Nachhaltigkeitspolitik zentral.

Wer lernt bei gesellschaftlichen Lernprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit?

Die Bemühungen um BNE und Globales Lernen adressierten mit einigen Ausnahmen lange Zeit weitgehend junge Menschen und Multiplikator/-innen. Die Forschung zu Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung ist sowohl im Hinblick auf die berufliche als auch die allgemeine Weiterbildung noch fragmentiert. Im SDG 4.7 ist jedoch festgehalten, dass alle Menschen für Nachhaltigkeitsfragen befähigt werden sollen. Diese nur schwer zu bestimmende Gruppe aller Menschen wirft zunächst die Frage über die Zugehörigkeit zu spezifischen Gesell-

schaften auf: Sind wirklich alle Menschen, die aktuell in einer spezifischen Gesellschaft leben, gemeint oder wird gesellschaftliche Zugehörigkeit und damit der Zugang zu spezifischen formalen wie informellen Lernumgebungen entlang verschiedener rassifizierender, klassifizierender oder weiterer (Diskriminierungs-)Kategorien strukturiert? Und wie werden die Gesellschaften in einem gesellschaftlichen Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit beschrieben: als Nationalstaaten, Demokratien oder sogar als Weltgesellschaft (Seitz, 2002)? Wie sind in diesem Zusammenhang grenzüberschreitende, kommunikative Erfahrungen in zunehmend transnationalen Prozessen zu denken? Und selbst wenn die ersten Fragen geklärt wären, agieren „Alle“ in verschiedenen Rollen und organisationalen Zusammenhängen (die wiederum selbst lernen könnten): als Arbeitnehmer/-innen in Wirtschaft, Zivilgesellschaft, Verwaltung etc., als Führungskräfte, als Wähler/-innen, als Konsument/-innen, als Engagierte in der lokalen Initiative oder sozialen Bewegungen, als Gesprächspartner/-innen mit Familie oder dem Fußballvereinsmitglied. Inwiefern unterscheiden sich (geteilte) Lernprozesse je nachdem welche Rolle eingenommen wird und auf welche Organisationen sich bezogen wird? Welche Bedeutung kommt interorganisationalen (und supranationalen) Netzwerke als lernende Einheiten zu? Wie sind öffentliche und mediale (auch zunehmend digitalisierte) Diskurse in einem gesellschaftlichen Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit zu fassen?

Um sich der Frage „Wer lernt bei gesellschaftlichen Lernprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit?“ theoretisch anzunähern, wird eine Beschreibung jener lernenden Entitäten, die über die Individuen und Organisationen hinausgehen, benötigt. Diese Träger/-innen (also die lernenden Einheiten/Entitäten) eines gesellschaftlichen Lernens für Nachhaltigkeit können ganz unterschiedlich konstituiert und strukturiert sein. Annahmen zu ihrer näheren Bestimmung sind mit unterschiedlichen Gesellschaftstheorien verknüpft: eine Systemtheorie nach Luhmann (Fokus auf die Ausdifferenzierung von und Kommunikation zwischen Teilsystemen der Gesellschaft) würde die Frage von lernenden Entitäten anders adressieren als eine Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas (Fokus auf die Diskursregeln und die Öffentlichkeit) oder eine strukturationstheoretische Perspektive mit Giddens (Fokus auf die wechselseitige Beeinflussung von Strukturen und Akteur/-innen). Die Multi-Level Perspektive der Transition Theory bietet hier als strukturationstheoretisch inspirierte Perspektive auf ein Verstehen von Veränderungsprozessen in einzelnen Sektoren zumindest eine Annäherung an die mögliche Unterscheidung von verschiedenen Ebenen, in denen gelernt werden kann (vor allem auf Nischen und Regime-Ebene).³ Mit den jeweiligen gesellschaftstheoretischen Annahmen über die Träger des gesellschaftlichen Lernens würden auch verschiedene gesellschaftliche Sub-Einheiten, in denen gelernt wird, oder, die selbst lernen können, relevant: Diskurse, Normen, Institutionen, Strukturen, Teilsysteme etc. Eine Konkretisierung dieser Einheiten müsste sich wiederum sozialtheoretischer Annahmen über die Beschaffenheit gesellschaftlicher Phänomene, Systeme, Diskurse und Strukturen sowie ihrer wechselseitigen Verschränkungen mit individuellem, kollektivem und organisationalen Handeln bedienen und damit weitere interdisziplinäre Betrachtungen benötigen.

Wie wird gelernt bei gesellschaftlichen Lernprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit?

Nicht zuletzt ist die Frage relevant, *wie* in einem gesellschaftlichen Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit gelernt wird. Damit kann ein Fokus auf die Prozesse der Auseinandersetzung oder Verarbeitung von nachhaltigkeitsbezogenen Lernanlässen gerichtet werden. Mezirow (2000) beschreibt mit seinem Phasenmodell des transformativen Lernens den Verlauf der jeweils individuellen Transformation von grundlegenden Bedeutungsperspektiven erwachsener Menschen, der zu reflektierten Perspektiven, einer inklusiveren Sichtweise und einem besseren Umgang mit Komplexität führt. Solche transformativen Lernprozesse sind zwar individuell, aber stets diskursiv eingebettet, weshalb Mezirow mit seinen Arbeiten wichtige Brücken zu kollektiven emanzipatorischen Veränderungsprozessen wie der Frauenbewegung schlägt. Krisen und Irritationen stehen häufig am Beginn solcher transformativen Lernprozesse und werden auch im Kontext von Nachhaltigkeit nicht selten von negativen Emotionen begleitet (Grund et al., 2024). Erst über den Verlauf von transformativen Lernprozessen (im Sinne einer produktiven Verarbeitung des Lernanlasses) durch den gemeinsamen Diskurs mit Mitlernenden und das Entwickeln neuer Handlungsoptionen und Perspektiven werden positive Emotionen präsenter. Vor allem in der psychologisch fundierten Forschung wird daher zunehmend argumentiert, dass besonders bei Lernanlässen, die emotional als existentiell wahrgenommen werden, transformative Lernprozesse auch blockiert werden können (Mälkki, 2019). Menschen finden dann nicht zu einem Prozess der kritischen Auseinandersetzung mit ihren Bedeutungsperspektiven (Perspektivtransformation), sondern greifen stärker auf Muster der Verleugnung oder Verdrängung zurück (ebd.).

Die multiplen Herausforderungen und Veränderungsansprachen durch ein gesellschaftliches Lernen für Nachhaltigkeit und die damit verbundenen emotionalen und realen Transformationskosten könnten mit dieser Perspektive auch als Phänomene betrachtet werden, die bei manchen gesellschaftlichen Gruppen auch zum genauen Gegenteil führen können: Einem Nicht-Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit oder noch zugespitzter formuliert – einem Lernen, wie man sich den Transformationsanforderungen am effektivsten widersetzen kann (Urberg & Öhman, 2024). Transformationsanforderungen würden hier als gesellschaftliche Phänomene beschrieben, die individuell wie kollektiv zunehmend Stress auslösen. Dies betrifft vermutlich besonders Gruppen, die hohe Transformationskosten zu erwarten haben, sie bereits spüren oder die wenig Kompensationsmöglichkeiten haben. Die damit einhergehenden Schließungsmechanismen würden eher in Reaktanz gegenüber den Lernanlässen (subjektiv begründete Lernwiderstände) führen, denn zu kreativen Explorationsmöglichkeiten, wie Menschen selbst Teil der Bearbeitung kollektiver Probleme sein können. Wenn von demokratischen Transformationsprozessen ausgegangen wird und dabei kein rein formales Verständnis von Demokratie angelegt wird, sondern ein Verständnis, in dem Demokratie permanent entwickelt und um sie gerungen wird (Dewey, 2011/1916), dann sollten aber prinzipiell alle Menschen Zielgruppen eines solchen Lernens sein, was auch das SDG 4.7. nahelegt.

Fragen, die sich aus der Diskussion darüber ergeben, wie gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit stattfindet, sind: Wie können herausfordernde Emotionen verstanden und bearbeitet werden (Singer-Brodowski et al., 2022)? Wie können Menschen die Motivation entwickeln, Lernanlässe produktiv zu nutzen, obwohl die Transformationsanforderungen kurzfristig Stress auslösen und langfristig mit einer Veränderung von Routinen und Strukturen verbunden sind, die auf den ersten Blick keine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten offerieren? Wie können konflikthafter werdende politische Diskurse bewältigt und begleitet werden? Eine Prozessperspektive des transformativen Lernens ermöglicht die Untersuchung der prozeduralen Verarbeitung des Lernanlasses Nachhaltigkeit im diskursiven Ringen um die Weiterentwicklung von Demokratie.

Ausblick

Der Artikel öffnet Systematisierungsperspektiven auf ein interdisziplinäres und fragmentiertes Diskursfeld. Der Anspruch war nicht, hier fertige theoretische Überlegungen zu präsentieren, sondern Aspekte des *warum*, *wer* und *wie* eines gesellschaftlichen Lernens im Kontext von Nachhaltigkeit zu problematisieren, besonders vor dem Hintergrund ungleichheitsbezogener Perspektiven. Die in diesem Beitrag aufgeworfenen Fragen sind nicht exklusiv zu verstehen, sondern stehen exemplarisch für viele weitere, hier nicht adressierte Fragen. Auch die Zusammenhänge der verschiedenen Ebenen konnten hier nicht diskutiert werden. Dennoch scheint es wichtig, die Theorieentwicklung über diese Fragen voranzubringen und empirisches Wissen für ein Verstehen der aktuellen Phänomene, Möglichkeiten und Paradoxien eines gesellschaftlichen Lernens im Nachhaltigkeitskontext zu generieren.

Anmerkungen

- 1 Von diesen Lernanlässen differenziert werden, muss die Frage nach einem Zweck und Ziel, dem ein gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit dienen soll. Diese Frage wird hier nicht weiter erörtert, weil es mir hier nicht um eine normativ programmatische Begründung („Wozu dient ein gesellschaftliches Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit?“), sondern um ein Verstehen der verschiedenen Beweggründe für ein (Nicht-)Lernen im Kontext von Nachhaltigkeit geht.
- 2 Unterschieden von dieser Frage nach dem *warum* muss auch die Frage, *was* bei gesellschaftlichen Lernprozessen im Kontext von Nachhaltigkeit gelernt wird (z.B. Hoffmann et al., 2007). Im Zentrum stehen bei dieser Frage Lernergebnisse oder zumindest die Intention spezifische Fähigkeiten oder Kompetenzen zu befördern. Die identifizierten Lernergebnisse in einem Review von van Poeck und Kolleg/-innen unterscheiden in praktische (z.B. technische oder handwerkliche Fähigkeiten), relationale (z.B. Führungsqualitäten, Netzwerkpflege) und konzeptionelle Lernergebnisse (z.B. Kreativität, kritisches Denken).
- 3 Hier sind auch spezifische Überlegungen zur Zeitlichkeit und dem Verlauf bestimmter Transformationsprozesse in speziellen Sektoren und damit gesellschaftlichen Teilbereichen wichtig. Die Träger des gesellschaftlichen Lernens müssten daher immer auch mit einer spezifischen Perspektive auf die Bedingungen und zeitlichen Dynamiken von konkreten Transformationsprozessen gedacht werden.

Literatur

- Bogner, K., Kump, B., Beekman, M., & Wittmayer, J. (2024). Coping with transition pain: An emotions perspective on phaseouts in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 50(5). <https://doi.org/10.1016/j.eist.2023.100806>
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) & Umweltbundesamt (UBA) (Hrsg.). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2022. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Zugriff am 27.06.2024 unter https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/3521/publikationen/umweltbewusstsein_2022_bf-2023_09_04.pdf.
- Dewey, J. (2011 [1916]). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dinkelaker, J., & Stimm, M. (2022). Die Klimakrise als Lernanlass. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 33–50. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00211-z>
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365–379). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_3
- Grotlüschen, A., & Pätzold, H. (2020). *Lerntheorien in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.36198/9783838556222>
- Grund, J., & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule*. Zugriff am 27.06.2024 unter https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Dateien/Formale-Bildung-in-Zeiten-von-Krisen_Grund_-Brock_-2022.pdf.
- 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>
- Hoffmann, E., Siebenhüner, B., Beschoner, T., Arnold, M., Behrens, T., & Barth, V. (Hrsg.) (2007). *Gesellschaftliches Lernen und Nachhaltigkeit*. Marburg: Metro-polis.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausg. Frankfurt am Main: Campus.
- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86–101. <https://doi.org/10.1111/ejed.12265>
- Jickling, B. (1992). Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5–8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Mäklki, K. (2019). Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In T. Fleming, A. Kokkos & F. Finnegan (Hrsg.), *European Perspectives on Transformation Theory* (S. 59–73). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (S. 2–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nohl, A.M. (2024). Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung? In H. Kminek, M. Singer-Brodowski & V. Holz (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche* (S. 15–40). Opladen: Barbara Budrich
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., & Donges, J. F. et al. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances*, 9(37). <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Singer-Brodowski, M. (im Erscheinen). Beiträge der Erwachsenenbildung für Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs & B. Schmidt-Hertha et al. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit. Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787490>
- 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(22).
- Stoltenberg, U., & Burandt, S. (2012). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 567–594). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-25112-2_17
- Urberg, L., & Öhman, J. (2024). Resisting sustainable development: an analysis of young people's online discussions. *Journal of Youth Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2024.2322607>
- van Poeck, K., Östman, L., & Block, T. (2018). Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 34, 298–310. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006>

Prof. Dr. Mandy Singer-Brodowski

wurde an der Leuphana Universität Lüneburg promoviert, hat am Wuppertal Institut den Bereich der Transformativen Wissenschaft koordiniert und an der Freien Universität Berlin verschiedene Forschungsprojekte zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltiger Hochschultransformation geleitet. Seit 2024 ist sie Professorin für BNE an der Universität Regensburg. Ihre Interessenschwerpunkte sind transformatives Lernen, BNE und nachhaltige Hochschulentwicklung.

Juan Carlos A. Sandoval-Rivera & Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany

Exploring a situated and active pedagogy of care to address socio-ecological challenges in Mexican schools

Abstract

This article presents the findings of a collaborative research project conducted with teachers from schools located in rural, indigenous, and Afro-descendant contexts in Veracruz and Yucatan in Mexico. The research employs an active pedagogy of care of the social and ecological environment. The pedagogy is based on the incorporation of local and indigenous experiences, concerns and knowledge of students' families into the educational process. Reflections are provided on the identification of socio-ecological challenges for the design and implementation of learning progressions, which involves teachers and families learning to use the pedagogical proposal and researchers learning about how teachers and families implement, adapt and evaluate it based on what is meaningful to them. We present a methodology for the identification of the socio-ecological challenges, as well as the learning progressions that have been generated in each of the schools for a transformative education.

Keywords: *Situated Education, Care, Indigenous Knowledge*

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden die Ergebnisse eines gemeinschaftlichen Forschungsprojekts vorgestellt, das mit Lehrkräften aus Schulen in ländlichen, indigenen und afro-deszendenden Kontexten in Veracruz und Yucatan in Mexiko durchgeführt wurde. Die Forschung setzt eine aktive pedagogy of care der sozialen und ökologischen Umwelt ein. Sie basiert auf der Einbeziehung lokaler und indigener Erfahrungen, Anliegen und Kenntnisse der Familien der Schüler/-innen in den Bildungsprozess. Der Beitrag reflektiert sozio-ökologische Herausforderungen für die Gestaltung und Umsetzung von Lernfortschritten und beleuchtet dabei, wie Lehrkräfte und Familien lernen, die pädagogischen Impulse zu nutzen. Dabei wird die Methodik zur Identifizierung der sozio-ökologischen Herausforderungen sowie der Lernfortschritte, die in jeder der Schulen für eine transformative Bildung erzielt wurden, vorgestellt.

Schlüsselworte: *Situiertes Lernen, Care, Indigenes Wissen*

Introduction

During the first two decades of the twenty-first century, we have been able to verify in different geographical contexts of the planet how the degradation of the ecological systems that make human survival possible has been accentuated, thereby compromising the present and future of populations that have historically faced important socio-ecological challenges, as is the case of the indigenous and Afro-descendant populations of Latin America. We have witnessed how these strategies have led to the rupture or weakening of the community's social fabric, have destroyed or weakened local economies, have led to the erosion of cultural and biological diversity, and implanted ideological models that facilitate the success of the logic of productivism (González-Gaudiano, 2016).

Likewise, in rural and indigenous communities of Veracruz and Yucatan in Mexico (Figure 1), where we are conducting the research reported here, we have been able to verify that socio-ecological challenges are accentuated and expressed in the physical environment as well as in weakened social and organizational structures affected by inequality, violence, alcoholism, drug addiction, lack of job opportunities, migration, etc. In addition to the above, the post-pandemic educational balance is expressed, from the hegemonic narratives, as a catastrophe that seeks to be resolved through the thinning of curricula and the achievement of minimum learning, which impacts the educational quality that is required to understand and act in the face of the socio-ecological challenges that afflict us.

Based on the above, and in order to contribute from a transformative education perspective, we propose a collaborative, critical and ecofeminist research, for the implementation of a situated, active pedagogical proposal, oriented to the care of the physical and social environment in preschool, primary and secondary schools with their teachers. It is a research carried out to promote epistemological, methodological and pedagogical turns that help to better understand the complexity of the problems we face, understand their causes and foresee consequences and, above all, transform our realities. We want to facilitate the understanding that the decisions that were made in the past led to the problems we face today and from that critical under-

standing, predict and plan for the future we want in collaboration with teachers, families and communities. To this end, we work collaboratively with teachers from preschool, primary, and secondary schools in the recognition of the socio-ecological concerns, knowledge, and practices of the contexts where they teach (Mendoza et al., 2022), the design and implementation of situated and active learning progressions (Sandoval et al., 2021). In this article we try to answer what are the main socio-ecological challenges that have an impact on the daily lives of families, how to identify and interpret them and how we can address them in the classroom from a situated and active pedagogy.



Figure 1.: Map of Mexico, Source: authors' own creation

Towards a pedagogy of care

We start from the fact that the causes of the socio-ecological crisis that is currently being experienced in the contexts in which we have been working and which emerge from ideological models focused on economic profit at all costs. In this sense, for the cases presented here, we also want to consider the potential relationship between the socio-ecological crisis (Caride & Meira, 2001; González-Gaudiano, 2016) and the neglect we have had in terms of important aspects related to our immediate environment (Puleo, 2011). Although this neglect of our environment, of people and of the relationships with the living beings that share the space/place we inhabit may have a direct relationship with what we call the socio-ecological crisis, we want to approach it in this project from another perspective, one that can be more comprehensible to all people. We are talking about the perspective of care. Finally, although almost all of us know what caring is and what it is to neglect something or someone, we understand the act of caring as thinking and paying attention with love to someone and doing what is necessary for them to be protected (Sandoval & Mendoza, 2022). It is not a matter of working on care as curricular content, but rather of apprehending care as a way of being in the world (Boff, 2002) in an active way, doing, participating and transforming. Thus, the perspective of care gives us the guideline to critically interpret the world and transform it from the place in which we are, that is, in a situated way (Sandoval & Mendoza, 2022), with empathy and commitment.

Situated and active learning progressions

To refer to the situated nature of pedagogy, we take Holland et al. (2003) who point out that it is in social interaction and in specific contexts where culture is accessed, which in turn becomes concrete practices (Lotz-Sisitka & Lupele, 2017) from which learning can take place. Situated learning practices emerge from active and constructive meaning-making processes, in which participation in a system of knowledge and practices emerges in forms that are contextually localized and situated in the concrete world. Thus, pedagogically situating care can allow us to develop educational processes committed to what is best for the common good in a specific place.

Learning Progressions (Sandoval et al., 2021) constitute a methodology for achieving situated and connected learning (Lotz-Sisitka & Lupele, 2017). It is an active pedagogy that has as its central axis the care of the physical, natural and social environment. They are made up of a sequence of four quadrants (Figure 2).



Figure 2: 4-quadrant model, Source: Sandoval et al., 2021

Quadrant 1 has two key elements. It begins with a situated narrative that presents a story close to the context in which the students live, who are also characterized by having the notion of care at the centre, by being hopeful, containing knowledge and practices and socio-ecological concerns, as well as alternatives to face them. The power of storytelling as a decolonizing project is recognized (Smith, 1999). It also presents a space called “Did you know...”, in which school knowledge is articulated with local/indigenous knowledge in horizontality, recognizing its potential complementarity and/or contradictions, as well as the possibility of starting from experience and the local to understand the global. Quadrant 2 is aimed at students inquiring in the local context, and doing so through unconventional and situated methods, conversing, dialoguing, listening, observing and getting involved in everyday life, particularly those aimed at caring for the physical and social environment. This implies the collaboration of families and local actors as experts and experts, and particularly by giving women a voice. We want students to ask questions on their own and to be prepared to share their findings in the classroom so that learning expands (Engeström, 2001).

Quadrant 3 is aimed at getting students to share these findings, to analyse them collectively in the light of other school knowledge, promoting their articulation in new “Did you

know...” that delve into the topic of progression from a trans-disciplinary perspective that is not governed by subjects. Although knowledge that has been placed in these situations or contexts is taken up, its approach is not segmented or limited to the subjects considered a priority, such as those related to language and mathematics. Different disciplines, sciences, and arts are integrated to understand realities and transform them, and this quadrant paves the way for implementing change challenges in Quadrant 4. In this last quadrant, the challenges are posed at different times and with the participation of different actors, but always with the collaboration of the students’ families. It is inspired by active learning (O'Donoghue et al., 2018), as the essence of this quadrant is “doing”. From this doing-with/for, we can reflect, analyse and theorize about what has happened in the process. Learning progressions help to trigger a learning process without limits or ‘minimums’, without the boxing and segmentation of subjects, and without the exclusion or subordination of local knowledge, in which knowledge linked to disciplines and that which emanates from the local are organically articulated; and at the same time, an active learning process oriented towards the transformation of oppressive and unjust contexts.

Collaborative methodology for a transformative learning in the classroom

In the process of designing and implementing learning progressions – 30 progressions for preschool, elementary, and secondary so far – to achieve education that contributes to social, environmental, and epistemic justice, we take up Freire’s proposals (1985, 1993, 1997) on the importance of not separating action from reflection on the path to transformation, as well as of not continuing to fall into the epistemological error that minimizes and annuls the wisdom of experience. We take up hooks’ (1994) call as well to assume ourselves capable of questioning and theorising about our practices and experiences. It is necessary to move towards the construction of our own theoretical frameworks (Denzin & Lincoln, 2008; Smith, 1999) in order to have the capacity to interpret our own experiences and contexts from the theoretical categories that emerge in the practice of emancipatory educational processes; that is, to produce our own theory for ourselves.

The training of teachers for the design and implementation of this pedagogy is a central part of the research methodology. We developed an accompanied training process, remotely during the pandemic and face-to-face in recent months, for teachers who are voluntarily interested in learning and appropriating the methodology of learning progressions based on a course-workshop and periodic sessions to accompany the process of design and implementation of pedagogy in their classrooms to promote significant transformations based on flexibility and innovation.

In the accompaniment process, collective and individual, sensitive and empathetic exercises are carried out to recognize: a) educational and socio-ecological challenges in the communities where it is taught, in order to situate challenges on a larger scale; b) community educational actors excluded from school in order to promote new forms of substantive participation in the educational process (e.g. parents with low levels of schooling); c) forgotten and current knowledge, memories and remembrances of

practices, stories once heard, individual and collective memory; the knowledge to be discovered that can be addressed in the teaching-learning process mediated by a critical and purposeful review of the curriculum; d) the position – personal and professional – they have in their context and the necessary conditions to contribute to transformation from the educational field, that is, to rethink themselves as teachers, as people, as women, as members of communities, as indigenous, as Afro-descendants, etc. This lays the foundations for collaboratively initiating and sustaining over time the design and implementation of situated learning progressions that have care as their central axis. Specifically, an initial introduction (virtual or face-to-face) on the work proposal is held with the teaching staff and/or school management. Subsequently, when the schoolteachers show interest in the proposal, a course-workshop of three sessions of two hours each is organised to show the pedagogical basis of the learning progressions.

Results

Inquiring indigenous knowledge and local concerns

The research we developed has resulted in a methodology to identify socio-ecological challenges that serve as input for the design of learning progressions. The collaborative design of learning progressions with teachers constitutes a result in our project, as well as being the core of the pedagogical proposal. In order to identify the socio-ecological challenges, as well as associated knowledge and care practices, we have proposed the following.

Inquiring and documenting together local, indigenous, traditional knowledge that is valuable for care – both current and past – with the intention of articulating it to the learning process in a situated an active way in which what people and communities know and construct as knowledge in their daily lives is valued. The methods of listening and conversation-interviews are essential for teachers, with our accompaniment, to get to know or rediscover stories that everyone can tell and that nourish our knowledge about the contexts. One group of methods that we privilege refers to conversations-interviews (Martínez, 2021), dialogues and listening to stories that everyone can tell and that are bearers of concerns, knowledge and socio-ecological practices of care that must be addressed in educational processes for their articulation with school knowledge, as well as to create narratives that challenge students because of their familiarity and relevance in their own family and community contexts (Mendoza et al., 2022). Central to our project is the recognition that diverse social actors are knowers from different positions and experiences (such as women, youth, children, etc.).

We seek to reverse the oppressive dualisms (Warren, 2000) of gender, origin, class, self-ascription, age, etc., that underpin patriarchy, colonialism and neoliberalism, by emphasising the voices of the most vulnerable actors, excluded from school and disempowered to share concerns, knowledge and practices. These methods are implemented not only so that teachers know and recognise the physical and social environment where they teach and thus have inputs for the design of learning progressions, but also for the development of the progression in which research in the family and local environment is a fundamental part of learning (Quadrant 2). Also, with the possibility to listen to and dialogue with local actors who have relevant and pertinent knowledge to bring back to the school (Quadrant 3), and the implementation of the change challenges with the collaboration, learning and feed-

back from these local actors (Quadrant 4). It is fundamental to address the socio-ecological challenges, as well as associated knowledge and practices through narratives inspired by the stories we heard in the previous phase, recognizing people as storytellers (Martínez, 2021). The creation of narratives has been a very important activity as it enables the agency of teachers as creators, as storytellers, as bearers of stories about care based on their research and their own experience. These narratives, as mentioned above, initiate learning progressions to address socio-ecological challenges in a situated, familiar way, and telling them bilingually – in Spanish and indigenous language – has also been key to positioning all national languages in the school.

Identified socio-ecological challenges

We identified the three most important socio-ecological challenges for the communities where we work and on which we want to have an impact from the schools. For each of the three challenges we present: (1) how we situate the socio-ecological challenges in the classroom, (2) how we work actively and (3) how we incorporate the perspective of care.

Care for a healthy diet: A first socio-ecological challenge that we identified in both Veracruz and Yucatan is that of food. We found with the teachers, on the one hand, the difficulty for families to access quality food, either due to limited economic resources, loss of species of food importance, low availability or low food production, and on the other hand, contradictorily, the convenience of accessing foods of low or no nutritional quality such as processed foods and sugary drinks that compromise the health of the people who consume them. The learning progressions that we have designed collaboratively to work on this challenge in the classroom are aimed at recognizing the richness of the diversity of foods that can be consumed in the contexts in which we are working, as well as the need to conserve and/or recover them by caring for seeds, soil, etc., and documenting traditional recipes with grandmothers in quadrant 2 and disseminating them in quadrant 3. It also shows the health risks associated with over-consumption of processed foods. In order to work actively in the classroom, several challenges for change have been implemented. One is to create seed banks in schools and in students' homes that involve them learning about seed identification and collection, about the drying and storage process required, and thus having access to seeds to sow and enrich the farming systems in which they produce food. Another is to learn how to produce compost to provide nutrient-rich substrate to fertilise crops and produce quality food even in conditions where there is little or no access to land for cultivation. Another change challenge that took place in Yucatan was oriented towards the tidying up of the plot of land. In this activity, strategies were established for planning the backyard, a space present in most of the houses where the students live, with the aim of keeping it clean to avoid the spread of diseases transmitted by rodents and insects and to be able to use it to produce food. The care perspective in this socio-ecological challenge leads us to learn to care for plants, seeds and soil, so as to care for the biodiversity associated with pollination, fertilisation and the diversity of edible species. This, in turn, requires activating the body and making a significant physical effort, which families share collectively.

Care of water: Another important challenge identified by teachers in both contexts is access to water. We approached this challenge in terms of two variables: quantity and quality. In the context of Veracruz, a recurring problem in the communities where we have worked is that the periods of drought are becoming longer and longer. Normally, the drought period starts in February and ends in May, although it can last until June. For the last four years, the dry season has started in February and lasted until November. These changes in the natural rainfall cycles are compromising access to water with associated problems such as low food production, skin and gastrointestinal health problems, and health problems associated with water transport and storage. In the context of Yucatan, the main problem is not access, as water is available most of the year, but its quality, as there is the presence of pig farms that contaminate groundwater, which is the main source of water for the communities, with excreta.

With the learning progressions, we have approached the issue of water from several points of view. First, from the point of view of the right to access, which is compromised by prioritising agricultural and livestock use or by a lack of regulation of the waste that is discharged into the ground. The aim of this approach is to enable students to discuss in the classroom and with their families how to manage access to water and how to make it available to people in conditions of water crisis or access to quality water. Another approach has been to understand the water cycle and how it has been altered. Here, a connection is made between the ecological dynamics of water, pollutants and climate change. The gender approach has been present in all the progressions that address water care as women have been responsible for fetching, carrying and storing water and the intention is to open up a debate as to the implications of this role that has been assigned to women and girls, not only locally but around the world. In terms of how to actively work on this issue in the classroom, some of the change challenges that have been implemented are the creation of handmade filters that can be used to obtain water of sufficient quality for domestic use, although not for consumption. Another change challenge is for students to become monitors of water leakage and waste in the community. The perspective of water care is oriented towards taking care of the sources that produce water, such as forests and springs; to maintain the water distribution system of the communities in the homes to avoid leaks, among others. With the actions carried out, we have also learned that taking care of water means taking care of the women who carry it to their homes, because the less waste, the less work it is to carry water from the sources of supply.

Care of women: A third socio-ecological challenge that we have identified in the contexts in which we have been working, and which is related to the two previous ones, are the challenges that women face in their daily lives. Unfortunately, women have had the role of caring for the family imposed on them; a cultural practice that has been socially constructed and has hardly been questioned from a gender perspective. Thus, this challenge is related to the two previous ones and to others that we have also identified, such as intoxication due to constant contact with agrochemicals, lack of participation in decision-making processes at the community and family level, physical and psychological violence, gender discrimination in various public spaces, among others. Women work daily to obtain ingredients for their families in very difficult conditions, given that the eroded soils do not

produce enough food and the indiscriminate use of agrochemicals affects the quality of what is produced; this, together with market dynamics that have generated dependence on transgenic seeds that have displaced traditional food production systems as a space for diversified production of sufficient and varied food for a healthy diet. If we look at the implications for food preparation, we can identify that the search for and carrying of both water and firewood for cooking takes place in increasingly adverse conditions; the loss of vegetation and deforestation means that women have to walk longer and longer distances to collect firewood and water, and carry more weight, causing serious health problems. In the learning progressions that address these issues, we raise questions around the roles that each family member assumes in meeting everyday family needs and how they engage in caring for the women who in turn care for the families. The memories, stories and experiences of women teachers are an important source for the design of progressions that address this challenge and emanate from the reflective processes of accompanied training. It encourages discussions of women's responsibilities and roles in caring for families, animals, plants, etc., in various local and international contexts. It also provides global information and data that show a gender injustice that is important to deliberate on. Change challenges involve students participating in the daily activities of family life and reassigning gender roles and responsibilities. In addition to engaging in the activities usually carried out by mothers, students also participate at home as monitors of both food and water waste, thereby alleviating the work associated with collecting food and water. The care perspective focuses on caring for those who care for us. Mothers, grandmothers take care of us, but who takes care of them? By way of conclusion: The schools we collaborate with have strengthened their understanding of the socio-ecological challenges in their contexts through deliberation and critical analysis. Working with learning progressions can undoubtedly contribute to providing alternatives to face these challenges with care as the axis, and from this, to advance in the transformation of the physical and social environment. Addressing these challenges has required teachers to know and recognise the social, cultural and ecological context, the neglect that contributes to complex problems, but also the knowledge and practices of care that must enter the school; thus, they have been able to design locally pertinent and relevant progressions to understand what is happening on a wider geographical scale. The students have learned to value the knowledge that is generated in the experiences, practices and histories of the families; and at the same time, the families have actively participated in the formative process of their children with the knowledge that they have inherited intergenerationally and that has allowed them to survive, that they have created through experimentation in practice or observation in their daily lives, without conceiving their level of schooling as a limitation to share and teach. The learning progressions are an important input to learn, on the one hand, the contents of the official curriculum articulated with local knowledge, and on the other hand, to critically understand what is happening in the context in which students and their families live and seek to care for and transform. However, it is clear to us that many of the challenges that are identified and are creating concern in the communities go beyond what the school can do; we have identified concerns that go beyond the possibilities of the school and have to do with the actions of illegal companies, structural violence, etc. Teachers have been able to

recognise pressing socio-ecological challenges to be addressed in the design of learning progressions situated in the contexts, active and critical by encouraging the development of change challenges in collaboration with families and communities.

References

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Caride, J.A., & Meira, P. A. (2001). *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona: Ariel Educación.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2008). Introduction. In Denzin, N., Lincoln Y. & Smith, K. (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 1–20). Los Angeles: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781483385686.n1>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- González-Gaudiano, E. (2016). ESD: Power, politics, and policy: Tragic optimism from Latin America. *The Journal of Environmental Education*, 47(2), 118–127. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1072704>
- Holland, D., Skinner, D., Lachiacotte, W., & Cain, C. (2003). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Lotz-Sisitka, H. & Lupele, J. (2017). Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. In H. Lotz-Sisitka, & J. Lupele (Eds.), *Schooling for Sustainable Development in Africa*. (pp. 3–24). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45989-9_1
- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca veracruzana*. Tesis de maestría, Universidad Veracruzana.
- Mendoza, R., Sandoval, J., & Martínez, P. (2022). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas en la escuela. *Nósis. Revista de ciencias sociales*, 31(61), 114–133. <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.5>
- O'Donoghue, R., Taylor, J., & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD. In A. Leicht et al. (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. (pp. 111–131). Paris: UNESCO Publishing.
- Puleo, A. H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sandoval, J., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M., Martínez, P., & Pérez, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana.
- Sandoval, J., & Mendoza, R. (2022). Aprender a cuidar y a cuidarnos. ¿Por qué es necesario hacerlo desde la escuela? In R. Mendoza & J. Sandoval (Eds.), *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados, editado por* (pp. 1–43). Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books Ltd.
- Warren, K. (2000). *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Dr. Juan Carlos A. Sandoval-Rivera

Full-time researcher at the Institute of Educational Research, at the Universidad Veracruzana, Mexico. He conducts collaborative research with teachers and indigenous peoples from rural areas on the interaction of Indigenous Knowledge and formal basic education in the framework of local socio-ecological challenges.

Dr. Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany

Professor and researcher at the Institute of Educational Research, at the Universidad Veracruzana, Mexico. She conducts collaborative research with teachers of basic education, oriented to develop situated learning processes considering local and indigenous knowledge in articulation with the curriculum.

Arne Popp, Marie Bludau, Katarina Rončević & Andreas Eberth

Perspektiven auf transformative Bildungsräume in der Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vielfalt

Zusammenfassung

Der Beitrag wird entlang der Fragestellung entfaltet, wie transformative Bildungsräume gestaltet werden können, um vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Vielfalt und Diversität alle Schüler/-innen zur mündigen Teilhabe in einer demokratischen und transformativen Gesellschaft partizipativ zu befähigen. Dazu werden Perspektiven auf transformative Schulentwicklungsprozesse diskutiert und daraus resultierende Bedarfe für die Lehrkräftebildung eruiert.

Schlüsselworte: *Transformative Bildung, Inklusion, Diversität*

Abstract

This article develops the question of how transformative educational spaces can be designed to enable all students to participate in a democratic and transformative society. To this end, perspectives on transformative school development processes and the resulting requirements for teacher education will be discussed.

Keywords: *Transformative Education, Inclusion, Diversity*

Transformative Bildung als Bildung für die Zukunft

Unsere Gesellschaften stehen vor globalen sozialökologischen Herausforderungen. Laut WBGU (2011) bedarf es einer großen Transformation der Gesellschaftssysteme, um diese Herausforderungen zu bewältigen. Entsprechende Transformationsprozesse werden als gesellschaftliche Prozesse verstanden, deren Ziele nicht eindeutig vorgegeben werden, sondern Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung im Sinne einer Ko-Konstruktion sind. Auch die Agenda 2030 mit den Sustainable Development Goals (SDGs) kann in dieser Weise interpretiert werden. In SDG 4 mit dem Titel „Hochwertige Bildung“ wird mit dem Unterziel 4.7 die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) für die aktive Gestaltung von Transformationsprozessen hervorgehoben: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte,

Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UNESCO & DUK, 2021, S. 14). Entsprechend erweist sich auch das BNE-Verständnis als sehr konkret auf das Erreichen der SDGs bezogen: „BNE versetzt Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen in die Lage, fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt zu handeln sowie für Wirtschaftlichkeit und eine gerechte Gesellschaft einzustehen, die Menschen aller Geschlechteridentitäten sowie heutiger und zukünftiger Generationen stärkt und gleichzeitig ihre kulturelle Vielfalt respektiert. BNE (...) ist ganzheitlich und transformativ und umfasst sowohl Lerninhalte als auch Ergebnisse, die pädagogischen Ansätze und Methoden sowie die Lern- und Lehrumgebung selbst. BNE wird als wichtiger Wegbereiter aller SDGs anerkannt und erreicht ihre Ziele durch die erfolgreiche Transformation der Gesellschaft“ (ebd., S. 8).

Der enorme Anspruch von BNE wird in dieser Definition deutlich. Damit wird auch nachvollziehbar, dass BNE nicht nur als Integration nachhaltigkeitsrelevanter Themen in die Lehrpläne und Curricula der Fächer zu verstehen ist, sondern vielmehr eine „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ (ebd., S. 28) angestrebt wird. Damit adressiert BNE im Sinne des Whole Institution Approach diverse Bereiche einer Institution. Insofern liegt die Intention von BNE in einer ganzheitlichen Transformation auch von Universitäten und Schulen. „Dieser Whole Institution Approach von BNE erfordert Lern- und Lehrumgebungen, in denen die Lernenden lernen, wie sie leben, und leben, was sie lernen“ (ebd.).

Dabei kann BNE in drei Stufen unterschiedlicher Reichweite gedacht werden (Mochizuki & Yarime, 2016). Diese Stufen geben eine Orientierung bei der Implementierung von BNE: Im Sinne einer Bildung *über* Nachhaltigkeit wird die Notwendigkeit betont, entsprechende Inhalte in die Lernangebote zu integrieren. Bildung *für* Nachhaltigkeit betont das Verständnis der Komplexität von Systemen, das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Kontroversität und den Aufbau eines Verständnisses für die mit den globalen Herausforde-

rungen einhergehenden Probleme. Mögliche Lösungsansätze für diese Probleme sollen überdies kritisch reflektiert werden können. Wenn Bildung auf der dritten Stufe *als* Nachhaltigkeit verstanden wird, ist damit eine Veränderung von Bildungsangeboten im Sinne transdisziplinärer Didaktik und des Transformativen Lernens als Transformativer Bildung gemeint. Im Transformativen Lernen wird die Bedeutung von Reflexivität besonders betont. Neben einer Dekonstruktion von Machtverhältnissen und der Förderung von Mündigkeit und demokratischer Teilhabe (Pettig, 2021), steht die reflexive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Mit- und Umwelt im Fokus. In kritisch-reflexiver Weise geht es darum, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erproben. Dazu werden z.B. veränderte alltägliche Praktiken erprobt, reflektiert und in der Lerngruppe diskutiert.

Während es eine Vielzahl an Ansätzen Transformativer Bildung gibt, arbeiten Nöthen und Schreiber (2023) drei zentrale Charakteristika heraus: (1) Transformativa Bildung ist den Schlüsselproblemen des 21. Jahrhunderts verpflichtet, (2) dialogische Diskussionskulturen und kollektive Bildungsarbeit stellen wichtige Aspekte dar, um eine Vielfalt der Perspektiven abbilden zu können, (3) Transformativa Bildung ist im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses zu denken. Ihr Ziel liegt in der Anbahnung einer Transformativen Literacy als der Fähigkeit, Transformationsprozesse in ihrer Mehrdimensionalität zu verstehen und das eigene Handeln in Transformationsprozesse einzubringen, was eine Kombination aus wissenschaftlich-technischen, ökonomischen, institutionellen und kulturellen Analysen erfordert und als Steigerung der gesellschaftlichen Reflexionsfähigkeit beim Mitgestalten von Transformationsprozessen gesehen werden kann (Schneidewind, 2013).

Transformativa Literacy besteht aus drei Wissensdimensionen: Systemwissen, Zielwissen (Entwicklung von Zukunftsvisionen) und Transformationswissen (Verständnis der Bedingungen zur Gestaltung von Transformationsprozessen) (Singer-Brodowski & Schneidewind, 2014). Meyer (2022) fügt als vierten Bereich, der die drei Wissensformen verbindet, die Werte-Bildung hinzu. So begreift auch Koller (2020) Bildung als einen Transformationsprozess, in dem sich grundlegende Figuren der Beziehung zwischen Subjekt und Welt verändern. Dieser findet statt, wenn Menschen sich mit Krisen auseinandersetzen, die ihre gegenwärtigen Beziehungen zur Welt und zu sich selbst betreffen. Die Bedeutung ethischer Fragen und von Reflexivität ist in Bildungskontexten hervorzuheben. Bildung, verstanden als „Selbstkonstruktion des Subjekts“ (Tenorth, 2020) betont in diesem Verständnis auch, dass „Bildungsprozesse [...] sukzessive Emanzipationen von den jeweils gegebenen Schranken der inneren und äußeren Natur wie von den Schranken der Bestimmtheit durch die gesellschaftlichen Ordnungen und durch Machtverhältnisse, als immer gefährdete, nur temporär gelingende, vielfach bedingte und auch ambivalente Prozesse des Gewinns von Freiheitsgraden bzw. des Kampfes mit dem Verlust von erlangten Möglichkeiten der Selbstbestimmung, immer in den Grenzen der natürlich und historisch gegebenen Möglichkeiten“ sind (Wigger, 2019, S. 190).

Genau dies vermag Transformatives Lernen zu leisten. Es „zeichnet sich also nicht durch eine bestimmte Lehr-Lern-

strategie aus, sondern vielmehr durch das Anliegen, Lernenden Gelegenheiten zu bieten, ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen zu überdenken und neue, zum Teil noch unbekannte Wege in eine lebenswerte Zukunft zu finden“ (Pettig & Ohl, 2023, S. 4). Demnach bedarf es neuer Bildungsansätze sowie neuer Ansätze zur Ko-Produktion von Wissen, um die Komplexität, Unsicherheit und soziopolitische Kontroverse zu bewältigen, die die Herausforderungen der Nachhaltigkeit kennzeichnen (Mochizuki & Yarime, 2016). Der transformative Bildungsprozess begreift die Interaktion zwischen Subjekt und Welt als Antwort des Subjekts auf neue Herausforderungen, die von seiner Umwelt gestellt werden (Koller, 2020). So betont der Terminus Transformativa Bildung einen transformierenden Charakter eines Bildungsprozesses, der nicht linear zum lernenden Subjekt wirkt, sondern interaktiv von den beteiligten Subjekten ausgeht und eine Transformation kollektiver Handlungsmuster fördert. Bildung ist als die Reflexion von biografischen Momenten zu verstehen, die eine Transformation des eigenen Verständnisses und von Denkmustern bewirken.

Transformatives Lernen und Lehren steht hierbei in keinem kompetitiven Verhältnis zu BNE oder Global Citizenship Education, sondern steht mit diesen in einem sich gegenseitig bedingenden bzw. ergänzenden Verhältnis (Grobbauser, 2016). Diese Konzepte zielen gemeinsam auf eine nachhaltige Gestaltung von Bildungsprozessen mit dem Ziel des kritisch-reflexiven Lernens und zukunftsgerichteter Transformation. Die Gestaltung Transformativen Lernens im schulischen Kontext kann erst dann ihre Wirkkraft entwickeln, wenn diese aus der Perspektive eines ganzheitlichen Schulentwicklungsansatzes betrachtet und unterstützt wird. So kann nach Rolff (2016) Schulentwicklung entlang der drei Bereiche der Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und der Personalentwicklung verstanden werden. In erweiterter Form schließt Schulentwicklung eine der Schule übergeordnete Vernetzung der Institution mit ihrer Umwelt und anderen Bildungsinstitutionen ein und berücksichtigt diese systematisch.

Zur inklusiven Gestaltung transformativer Bildungsräume der Vielfalt

Mit Blick auf die Bedeutung von Inklusion und dem Anerkennen gesellschaftlicher Vielfalt wird die Frage aufgeworfen, wie Bildungsräume so gestaltet werden können, dass alle Schüler/-innen an den Lern- und Gestaltungsprozessen partizipativ beteiligt werden. Wie können also mögliche Barrieren zur Gestaltung dieser transformativen Bildungsräume überwunden werden? Der Zugang zu Bildung und auch gesellschaftliche Beteiligung ist mitunter mit Barrieren verbunden, die exkludierend wirken können, dies sind beispielsweise selektive Mechanismen beim Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe oder auch ganz physische Barrieren, wenn es um Lernende mit körperlichen Behinderungen geht. Im Bereich von Menschen mit Behinderung ist eine schulische Exklusion auch mit einem Ausschluss von gleichberechtigter Teilhabe verbunden (Moser & Horster, 2012). Entscheidend für nicht physische Bildungsbarrieren ist meist das soziale Milieu, bzw. das soziale Umfeld, in welchem sich die Subjekte bewegen (Neuenschwander et al., 2022). Hierbei zeigt sich neben einer sozialen Segregation nach sozialer Zugehörigkeit eine Segregation nach vermeintlicher

ethnischer Zugehörigkeit, welche unter anderem auf rassistischen Differenzierungen beruht (Yoon et al., 2022). Unter anderem durch diese Diskriminierung und durch soziale Hindernisse, wie etwa Kosten von Bildungsmitteln, werden diese Hindernisse reproduziert. Bourdieu (2001) führt zudem diese Segregation in Bildungskontexten auf den Einfluss von kulturellem Kapital innerhalb der sozialen Gruppe, bzw. der Familie, der Aufteilung auf verschiedene Schulformen und der schulischen Struktur und Praktiken zurück. Dies muss daher innerhalb einer Transformativen Bildung reflektiert werden. Die hier aufgezeigten Implikationen bieten im Weiteren entsprechende Handlungsmöglichkeiten für eine notwendige Schulentwicklung, um Ausschlüsse zu vermeiden. Ansonsten würde Transformative Bildung als solche in einem Widerspruch mit den eigenen Ansprüchen hinsichtlich einer transformativen Praxis und sozialer Nachhaltigkeit stehen. Dies muss im Kontext der Schulentwicklung im Unterricht, der Organisation von Schule und in der Ausbildung der pädagogisch Handelnden beachtet werden.

Diversität und transformative Bildungsräume

Der Inklusionsbegriff ist in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eng verknüpft mit den Entwicklungen um die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Er stellt einen Paradigmenwechsel dar, indem er einen Abschied von der Defizitorientierung markiert (Tervooren & Pfaff, 2018). In den Auseinandersetzungen mit den Begriffen der Diversität, Vielfalt, Heterogenität und Intersektionalität der 2000er-Jahre wurde die Inklusionspädagogik als ein Strang der Bearbeitung von (Un-)Gleichheitsproblemen neben anderen verstanden. All diesen Debatten ist gemeinsam, dass sie in den 1990er-Jahren von einer Beobachtungsperspektive von Benachteiligung und Abweichung abwichen, unter Hinwendung zu sozialer Konstruktion und Ermöglichung von Teilhabe. Auch eine übergreifende Perspektive, die nicht mehr Behinderung als expliziten Diskurs in den Erziehungswissenschaften neben anderen Kategorien wie Geschlecht, Klasse und kultureller Zugehörigkeit behandelt, entwickelte sich in dieser Zeit. An dieser Stelle lässt sich Transformative Bildung mit den Diskursen um den Umgang mit Vielfalt bzw. Diversität bzw. einen weiten Inklusionsbegriff zusammenbringen. Zugespielter formuliert: Sie sind nicht ohne einander zu denken.

Ein weiter Inklusionsbegriff lässt sich dabei durch fünf Standards definieren, die sich international herausgebildet haben (Reich, 2020): (1) ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken, (2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen, (3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern, (4) sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern, (5) Chancengerechtigkeit für Menschen mit Benachteiligungen, Beeinträchtigungen.

Der Anspruch an inklusive Schule und inklusiven Unterricht erstreckt sich daher nicht nur auf Schüler/-innen mit einer Behinderung, sondern eröffnet eine Perspektive auf eine Gemeinschaft, in der die Diversität von Lernenden als Normalität verstanden wird (Hackbarth & Martens, 2018). Ziel ist es, Teilhabechance für alle Schüler/-innen gleichermaßen zu er-

möglichen. Das übergeordnete Ziel inklusiver und Transformativer Bildung ist Partizipation, Teilhabe und Empowerment für Kinder und Jugendliche (vgl. Vierbuchen, 2022). Bei den Verständnisdimensionen von Inklusion geht es neben den Zielen von Barrierefreiheit und Chancengleichheit ebenfalls um Teilhabe, Selbstbestimmung und Empowerment aller Menschen, also auch aller Schüler/-innen (Jugel et al., 2020). Thorweger (2018) betont besonders drei Aspekte, die den Ansatz noch einmal aus der Inklusionsdebatte heraus zusammenfassen: „So gilt der Anspruch der Inklusion erstens grundsätzlich für alle Menschen mit ihren jeweiligen ‚Zugangs-, Teilhabe- und Selbstbestimmungserschwernissen‘ (...), die ganz unterschiedliche Ursachen (Behinderung, Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten, sozioökonomischer Hintergrund, geringe Sprachkenntnisse, (...)) haben und zudem in unterschiedlichen Bereichen auch unterschiedlich ausgeprägt sein können. (...) Zweitens ist (...) von hoher Bedeutung, dass (schulische) Inklusion eng mit der Anbahnung und Ermöglichung von Teilhabe verbunden ist, die natürlich auch über den schulischen Kontext hinausgehen kann. Inklusion ist somit ein Prinzip mit engen Bezügen bspw. zum Leitbild der Demokratie, wodurch drittens klare Bezüge auf grundlegende Menschenrechte, auf die gewaltfreie Vermittlung von Interessenvielfalt sowie auf die Grundwerte von Toleranz und Solidarität in Anerkennung von Diversität entstehen“ (Thorweger, 2018, S. 120). Als gemeinsame Prinzipien zur Gestaltung von Bildungsräumen werden Handlungsorientierung, Lebensweltbezug, gemeinsames Arbeiten mit Peer-Ansätzen, Binnendifferenzierung, kognitive ebenso wie affektiv-orientierte Kompetenzförderung, multisensorisches Arbeiten, Perspektivwechsel und Förderung von Empathiefähigkeit identifiziert (Vierbuchen & Riekman, 2020).

Aus dieser Debatte heraus werden darüber hinaus klare Forderungen zur Umsetzung im gesamten Bildungssystem formuliert. „Es (das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem) muss gerade durch die Menschen, die als Professionelle und Funktionäre in diesem System arbeiten, außer Kraft gesetzt und strukturell grundlegend umgebaut, d.h. humanisiert und demokratisiert, werden“ (Feuser, 2018, S. 124). Derselben Ansicht sind Autor/-innen im Kontext von Transformativer Bildung oder BNE, wenn sie einen Whole School Approach (WSA) fordern (Singer-Brodowski, 2016). Dabei wird Partizipation als ein entscheidender Grundsatz identifiziert (Reich, 2020). Damit sind alle Beteiligten wie Lernende, Eltern, Lehrkräfte, Ganztagskräfte, die Schulleitung, die Sozialarbeit, das Schulmanagement gleichermaßen gemeint. Daneben wird die Haltung als Schlüssel zum Erfolg identifiziert. Hier geht es um eine Haltung, die Vertrauen, gegenseitiges Wohlwollen, Verständnis, Respekt und Toleranz und Beteiligung und Beachtung aller fördert, die in der Schule lernen und arbeiten und die sich in deren Umfeld befinden. Neben Überlegungen zu Schulentwicklungsprozessen kommt hier die Frage auf, wie Überzeugungen von Lehrpersonen, so genannte „teacher beliefs“ in diesem Sinne geschult werden können.

Beteiligung in transformativen Bildungsräumen

Vor dem Hintergrund von zunehmender bzw. sichtbar werden der Heterogenität müssen Konflikte entsprechend reflektiert

werden. Auch im Kontext Transformativer Bildung können und müssen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeiten reflektiert und präventiv begegnet werden. Hierzu bedarf es zunächst, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeiten in alltäglichen Praktiken zu erkennen und als Problem zu identifizieren. Zu diesen alltäglichen Praktiken zählt beispielsweise die Exklusion durch (Beteiligungs-)Barrieren oder durch aktiven Ausschluss. Elementar für solche Ausschlüsse ist ein Othring oder eine Differenzkonstruktion von Personen. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist ein Konzept, über welches Heitmeyer (2012) in der Langzeitbeobachtung „Deutsche Zustände“ Formen des Andersmachens bzw. Feindlichkeiten gegen Kollektive oder vermeintliche Kollektive, sogenannte Gruppen erfasst und differenzierte, um auch mehrfache Diskriminierungen sichtbar zu machen. Bis 2012 wurden hier zwölf Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit erfasst:

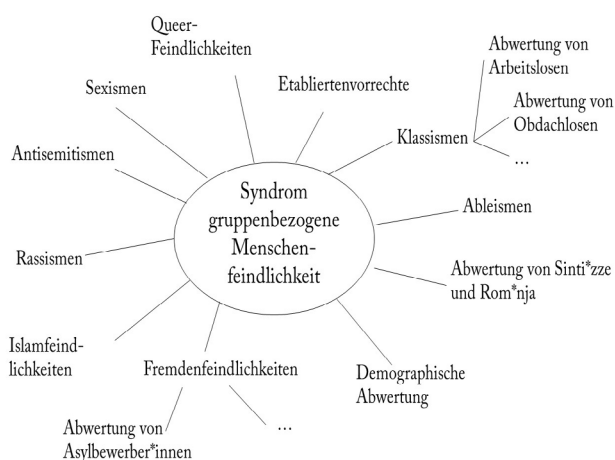


Abb. 1: Pluralisierung von Menschenfeindlichkeiten - Let's talk about -ismen; Erweiterte Darstellung der Elemente gruppenbezogener Menschenfeindlichkeiten, angelehnt an Heitmeyer, Quelle: nach Heitmeyer, 2012, S. 17

Weitere Konzepte reflektieren dieses Andersmachen ebenfalls. Relevante Termini sind u.a. das Konzept der Intersektionalität, das Konzept der *critical whiteness* und das Konzept des Postkolonialismus. Diese zeigen durch das Sichtbarmachen von verschränkter Diskriminierung und das Reflektieren ungleicher Machtverteilungen Möglichkeiten gesellschaftlicher Transformation auf. Hierbei ist als Ziel eine Angleichung von Machtverhältnissen zu verstehen und nicht das Unsichtbarmachen von Heterogenität. Dies betrifft alle Formen diskriminierenden Verhaltens, wie Antisemitismen, Rassismen und andere antimodernistische Artikulationen und Handlungen. Eine partizipative Ausgestaltung von Handlungsansätzen zur Konstruktion von diskriminierungskritischen Bildungsräumen besteht bisher nicht. Gleiches gilt für diversitätssensible Bildungsräume. Schulen sind heterogen in ihrer Privilegierung und Vielfältigkeit, bedingt durch ihre räumliche Verortung und strukturelle Differenzierungen. In Schulen selbst finden Segregationen und Andersmachung alltäglich statt. Budde (2020) zeigt, dass „machtkritische intersektionale Differenzanalysen“ als solche nicht ausreichend sind, um diese zu überwinden. Sie bergen das Problem der Reproduktion von Differenzkonstruktionen. Daher müssen diskriminierungskritische Ansätze einen allgemeinen interventiven und präventiven Effekt auf verschie-

dene Diskriminierungsformen haben und bedürfen im Vorgehen selbst eines kritisch-reflexiven Ansatzes. Als Beispiel lassen sich auf Basis von Eberth und Röhl (2021) drei Implikationen für eine dekoloniale Bildung herausstellen, die auf Transformative Bildung übertragbar sind: Pluriverses Denken statt einer monozentrischen Weltsicht, diverse Verständnisse des „guten Lebens“, macht- und herrschaftskritische Perspektiven. Diese Implikationen sind unmittelbar mit dem Ansatz eines Ausbaus von Demokratiebildung verknüpft und bilden einen praktischen Ansatz Transformativer Bildung. Hierzu gehören auch partizipative und offene Bildungssettings, die eine kritische Reflexion autoritärer Machtstrukturen ermöglichen. Daraus lässt sich die Implikation für ein interdisziplinäres und inkludierendes Vorgehen und ein subjektbezogenes Lernen ableiten. Bedingung hierfür ist aber eine beständige Qualifikation aller Akteur/-innen in Schule, sowohl Lehrende, Care-Kräfte, als auch Schüler/-innen in Peer-to-peer-Ansätzen.

Implikationen mit Blick auf eine inklusive Schulentwicklung

Transformative Bildungsräume können auf Grund ihrer Komplexität nur schwerlich kurzfristig etabliert werden. So müssen hier entsprechende Hindernisse und Widerstände für eine auf Transformation ausgerichtete Bildung dekonstruiert und durch die Förderung eines Verständnisses für lebenslanges Lernen und gleichberechtigte Bildungsteilnahme begünstigt werden. Für eine Implementierung ist daher ein subjektorientiertes, integratives und partizipatives Konzept notwendig. Dies umfasst die Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung sowie ein Bewusstsein für die Verwobenheit der Community mit ihrer Mit- und Umwelt. Unterricht muss dabei fachlich und transdisziplinär durch eine Implementierung inklusiver und diskriminierungskritischer Inhalte in den Curricula neu gedacht werden. Dabei sollte durch eine Binnendifferenzierung der Lernangebote und einen Fokus auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler/-innen jede lernende Person mitgenommen werden. Methodisch sollten dabei in möglichst abwechslungsreicher Weise kooperative und inklusive Lernmethoden implementiert werden. Schüler/-innen werden in transformativen Lernsettings u.a. als Expert/-innen für ihre persönliche Umwelt und ihre individuellen Interessen verstanden und in darauf aufbauenden peer-to-Peer Ansätzen durch Lernbegleitende unterstützt. So sollen Schüler/-innen auch in kritischem Denken und Reflexion gefördert werden.

Globale und lokale Probleme, wie der menschengemachte Klimawandel, sollten als Problem nicht individualisierend, sondern als Problem, das durch gesellschaftliches Handeln angegangen werden sollte, thematisiert werden. Hierbei sollten Resilienzen und die individuelle Selbstwirksamkeit mitgedacht werden. Das Miteinander in der Schule sollte dementsprechend auch dahingehend gefördert werden, dass sich alle Akteur/-innen, Schüler/-innen, alle Lehrenden und pädagogisch Wirkende sowie Eltern als gleichberechtigte Subjekte der Schulgemeinschaft fühlen und an der Weiterentwicklung der Institution im Sinne des WSA partizipativ mitwirken. Hierfür braucht es u.a. eine lebendige und offene Feedbackkultur, in welcher konstruktive und kritische Rückmeldungen interpersonell als Bereicherung verstanden werden. Dies bedarf einer entsprechenden Ausstattung mit ma-

teriellen, monetären und personellen Ressourcen. Personelle Ressourcen meint hierbei alle an Schule mitwirkenden, pädagogisch und lehrend Tätige, wie auch unterstützende Kräfte. Diese müssen im Umgang für die Gestaltung transformativer Bildungsräume für die Arbeit mit Diversität und Konflikten sensibilisiert und professionalisiert werden. Hierbei sollte die Unterschiedlichkeit als Bereicherung angenommen werden. Eine solche Schulentwicklung erfordert eine kontinuierliche Evaluation des fluiden Prozesses durch ein kritisches Fragen des „Wo kommen wir her?“, des „Wo wollen wir hin?“, des „Wie kommen wir dahin?“ und des „Was können wir nächstes Mal besser machen?“. Durch die Integration dieser Elemente kann eine Schule eine inklusive, diskriminierungskritische und transformative Bildungsumgebung schaffen, die alle Schüler/-innen unabhängig von ihren individuellen Hintergründen und Fähigkeiten unterstützt und fördert. Hieraus ergibt sich eine Zielformulierung für Transformative Bildung und eine entsprechende begleitende Forschung, Betroffenenperspektiven mitzudenken und partizipative Ansätze zu verfolgen. Dabei sollte Inklusion in einem breiten Verständnis als eine demokratische und reflexiv-kritische Praxis, die auf die Überwindung von Barrieren und Diskriminierung abzielt, in Bildungsräumen implementiert werden.

Literatur

- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Budde, J. (2020). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In T. Hascher, S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_35-1
- Eberth, A., & Röhl, V. (2021). Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(2), 27–34. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.02.05>
- Feuser, G. (2018). Momente einer Ideengeschichte der Integration bzw. Inklusion im Feld der (Schul-)Pädagogik. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 111–126). Opladen: Barbara Budrich.
- Grobbauder, H. (2016). *Global Citizenship Education als transformative Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 191–205). Opladen: Barbara Budrich.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). *Deutsche Zustände. Folge 10*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jugel, D., Hölzel, T., & Besand, A. (2020). Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 23–37). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Koller, H.-C. (2020). Problems and Perspectives of a Theory of Transformational Processes of Bildung. *Educational Theory*, 70(5), 633–651. <https://doi.org/10.1111/edth.12448>
- Meyer, C. (Hrsg.) (2022). *„Transforming our World“ – Zukunftsdiskurse zur Umsetzung der UN-Agenda 2030*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455579>
- Mochizuki, Y., & Yarime, M. (2016). Education for Sustainable Development and Sustainability Science. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (Hrsg.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (S. 11–24). London, New York: Routledge.
- Moser, V., & Horster, D. (2012). *Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022903-7>
- Neuenschwander, M., Hänni, S., Makarova, E., & Kaqinari, T. (2022). *Hindernisse und Ressourcen eines Bildungsaufstiegs*. *SJER*, 44(2), 209–222. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.2.4>
- Nöthen, E., & Schreiber, V. (Hrsg.) (2023). *Transformative Geographische Bildung*. Berlin: Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7>
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. *GW-Unterricht* 1, 5–17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Pettig, F. & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. *Praxis Geographie*, 53(1), 4–9.
- Reich, K. (2020). *BNE inklusiv. Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen Lernbereich für Globale Entwicklung*. Bonn: Engagement global.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Weinheim: Juventa.
- Schneidewind, U. (2013): Die Zeichen richtig deuten. Auf dem Weg zu einer „transformativen Literacy“. *Politische Ökologie*, 31(133), 39–44.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Singer-Brodowski, M., & Schneidewind, U. (2014). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In *FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband (Hrsg.), Krisen- und Transformationsszenarios* (S. 131–140). Wien: Forum Umweltbildung.
- Tenorth, H.-E. (2020). Die bildungstheoretische Perspektive. In U. Binder & J. Drerup (Hrsg.), *Der Preis der Bildung: Dimensionen der Wertbestimmung schulischen Wissens* (S. 71–84). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455708-004>
- Tervooren, A., & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Thorweger, J. E. (2018). Demokratiebildung als inklusive Aufgabe. Herausforderungen inklusiver politischer Bildung. In D. Lange & S. Kenner (Hrsg.), *Citizenship Education* (S. 115–130). Schwalbach: Wochenschau.
- UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission DUK (Hrsg.) (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Vierbuchen, M.-C. (2022). Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In A. Eberth, A. Goller, J. Günther, M. Hanke, V. Holz, A. Krug, K. Rončević & M. Singer-Brodowski, M. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 18–35). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpdx.4>
- Vierbuchen, M.-C., & Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.01.02>
- Wigger, L. (2019). Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_10
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung (WBGU) (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Yoon, E.-S., Grima, V., DeWiele, C.E.B., & Skelton, L. (2022). The impact of school choice on school (re)segregation: settler-colonialism, critical geography and Bourdieu. *Comparative education*, 58(1), 52–71. <https://doi.org/10.1080/03050006.2021.1983349>

Arne Popp

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Passau und promoviert zu diskriminierungskritischer Bildung. Weitere Forschungsschwerpunkte sind transformatives Lehren u. Lernen sowie non-formale Partizipation und Aneignungsprozesse. Er ist zudem in der außerschulischen Bildung aktiv.

Dr. Marie Bludau

ist stellv. Leiterin im Referat für Politische Bildung, Gedenkstätten, Globales Lernen und Mobilität, BNE im Niedersächsischen Kultusministerium. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Transformative Bildung, Demokratiedidaktik, BNE, Inklusion und Lehrkräfteforschung.

Katarina Rončević

hat mehr als 10 Jahre Erfahrung in inklusionsorientierter BNE und arbeitet in diesem Kontext am Whole School Approach. Seit 2019 arbeitet sie für Greenpeace Deutschland im Bildungsteam und ist Doktorandin an der Universität Vechta. Sie ist Mitbegründerin und ausführender Vorstand von The Turquoise Change e.V.

Prof. Dr. Andreas Eberth

ist Professor für Geografie mit Schwerpunkt BNE an der Universität Passau und Vorsitzender des Hochschulverbands für Geografiedidaktik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Transformative Bildung, Raumtheorien, Visuelle Geografien, rassismuskritische Bildung und postkoloniale Perspektiven sowie der Regionalen Geografie Ostafrikas.

Katarina Rončević & Lea Schulz

Inklusion, BNE und Digitalität als Hebel für Transformationsprozesse in der Schule?

Zusammenfassung

Inklusion, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Digitalität werden bisher kaum gemeinsam gedacht und umgesetzt. Gleichzeitig versprechen diese pädagogischen Ansätze ein hohes transformatorisches Potenzial an Schulen. Dieser Beitrag skizziert eine explorative Annäherung aus der Perspektive von Schulleitungen zu Transformationsprozessen an Schule. Dabei sollen die Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden.

Schlüsselworte: *Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Diklusion, Digitalität, Schulentwicklung*

Abstract

Inclusion, Education for Sustainable Development, and digitality have so far rarely been thought of and implemented together. At the same time, these educational approaches promise a high transformative potential in schools. This article outlines an exploratory approach from the perspective of school management on transformation processes in schools. The conditions for success are to be elaborated.

Keywords: *Education for Sustainable Development, Inclusion, Diklusion, Digitality, School Development*

Digitalität, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung können als drei zukunftsrelevante Themen verstanden werden, denen das Bildungssystem bisher nicht ausreichend Rechnung trägt. Transformatives Lernen kann dabei helfen, Schüler/-innen dabei zu unterstützen, ihr Denken und Handeln kritisch zu reflektieren und zu verändern, um den Herausforderungen und globalen Krisen begegnen zu können (Rončević & Schulz 2024). Einige Schüler/-innen könnten mit diesem offeneren und konstruktivistisch ausgerichteten Lernen Schwierigkeiten im Zugang zu den Lerngegenständen erfahren. Umso wichtiger ist es, didaktische Ansätze zu entwickeln, die es ermöglichen, transformatives Lernen in der Schule umzusetzen. Dazu bedarf es der Grundlage einer transformativ ausgerichteten Schulkultur. Im Rahmen dieses Beitrags wird eine explorative Annäherung aus der Perspektive von Schulleitungen zu Transformationsprozessen an Schule skizziert und der Frage nachgegangen, wie sich an Schulen eine Kultur entwickeln kann, die die Schüler/-innen auf eine inklusive, zunehmend

digitale und nachhaltige Gesellschaft vorbereitet. Von neun durchgeführten Expert/-inneninterviews wurden je drei Schulleitungen von Schulen befragt, die in bundesweiten Wettbewerben mit mindestens einem der Schwerpunkte „Digitalität“, „Inklusion“, „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ ausgezeichnet worden sind. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) konnten zehn verschiedene Aufgabenfelder der Schulleitung subsumiert werden, die sich in allen Interviews identifizieren ließen und damit ein Indiz für eine digitale, inklusive und nachhaltige Schulkultur darstellen können.

Implikationen mit Blick auf eine inklusive Schulentwicklung

BNE, inklusive Bildung und Digitalität werden bisher kaum miteinander verknüpft: weder in der Wissenschaft noch auf der praktischen Ebene (beispielsweise in Unterrichtsmaterialien). Es bestehen jedoch erste Bemühungen, zumindest zwei dieser drei Ansätze miteinander zu verzahnen (s. Abb. 1), wie beispielsweise „BNE und Inklusion“ (Böhme, 2019; O'Donoghue & Rončević, 2020; Vierbuchen & Rieckmann, 2020), „BNE und Digitalität“ (WBGU, 2019, S. 245), oder „Digitale Medien und Inklusion“, unter dem Neologismus „Diklusion“ (Schulz, 2018; 2021a; 2021b).

In einer mit Digitalität verknüpften BNE wird der Schwerpunkt auf eine nachhaltig ausgerichtete Digitalität gelegt, bei der die Lernenden beispielsweise die neuen Technologien hinterfragen. Damit werden jedoch auch neue Diskursräume geschaffen, sich an „gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen“ zu beteiligen. (WBGU, 2019, S. 245). Bei der Verknüpfung von Digitalität und Inklusion unter dem Begriff „Diklusion“ (Schulz, 2021b) steht ebenfalls die Teilhabe aller Schüler/-innen an Bildung und an einer digitalisierten Gesellschaft im Fokus. Böhme (2019) vermerkt, dass bei der Kopplung von BNE und Inklusion in besonderem Maße die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden und diese häufig handlungs- und partizipationsorientiert ausgerichtet ist. Schulz und Rončević (2022, S. 58f.) verweisen in der Zusammenführung dieser drei Komplexe auf diese bereits bestehenden Verknüpfungen und tragen die Chancen einer diklusiv (digital-inklusive) gedachten BNE anhand konkreter Beispiele aus der Didaktik zusammen.

Hieraus lässt sich folgendes Verständnis einer inklusionsorientierten BNE und Digitalität ableiten: Eine inklusionsorientierte BNE und Digitalität – oder auch eine diklusiv BNE – meint eine Bildung, die sich am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientiert, eine Kultur der Digitalität berücksichtigt und dabei den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen aller Schüler/-innen im Sinne einer inklusiven Bildung begegnet. BNE diklusiv (Schulz & Rončević, 2022) ist ein pädagogisches Konzept, das Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Inklusion und Digitalität verknüpft. Es zielt darauf ab, Lernende auf eine inklusive, nachhaltige und digitale Gesellschaft vorzubereiten. Die strukturelle Verankerung von BNE innerhalb einer diklusiven Schulentwicklung ist dabei entscheidend. Eine ganzheitliche Schulkultur, die auf Inklusion und Digitalität setzt, unterstützt die Umsetzung von BNE in der Praxis. Dabei wird Diversität als Prinzip und Inklusion (unter dem weiten Inklusionsbegriff betrachtet, Deutsche UNESCO-Kommission o. J.) als Prozess verstanden. Einerseits sollte die Umsetzung der Transformation im Rahmen der Schule in den Blick genommen werden, andererseits ist es ebenso wichtig, das transformative Lernen selbst in der schulischen Bildung zu verankern: Transformatives Lernen wird teils als Kritik an der bisherigen BNE gesehen – kann aber auch als Teil der transformativen Bildung verstanden werden (Rieckmann, 2021, S. 5; Koller, 2018). Basierend auf der konstruktivistischen Theorie von Jack Mezirow fördert transformatives Lernen kritisches Denken, Reflexion und Argumentation zur Veränderung von Annahmen (Laros, 2015; Mezirow, 1991). Der idealtypische Verlauf des transformativen Lernens im Erwachsenenalter umfasst zehn Phasen, von einem desorientierenden Dilemma bis zur Integration neuer Perspektiven ins eigene Leben (Mezirow, 1991), auf die Schüler/-innen vorbereitet werden sollten (Rončević & Schulz, 2024). Dabei ist insbesondere das Thema Inklusion zu beachten: Komplexe globale Krisen stellen in inklusiven Kontexten besondere Herausforderungen dar, da sie hohe kognitive Anforderungen stellen (Vierbuchen, 2022). Erfolgreiche Lernprozesse hängen von Vorwissen, Strategien, metakognitiver Regulation, selektiver Aufmerksamkeit, Motivation und Selbstkonzept ab (Hasselhorn & Gold, 2022). Schulen müssen inklusive Praktiken und Ressourcen bereitstellen, um den unterschiedlichen Bedarfen der Schüler/-innen für einen erfolgreichen Lernprozess gerecht zu werden. Eine BNE, die transformative Bildung mit digitalen Ressourcen im inklusiven Umfeld kombiniert, ist entscheidend, um nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen für alle Lernenden zugänglich zu machen. Die Fragestellung ist nun, welche schulischen Voraussetzungen für transformatives Lernen und eine BNE diklusiv in den Schulen geschaffen werden müssen. Um dieser Frage nachzugehen, wurden Schulleitungen an Profilschulen (BNE, Digitalität, Inklusion) befragt, wie sie die Transformation ihrer Schule entwickelt haben und aktiv weiterentwickeln.

Forschungsmethodisches Vorgehen

Das Forschungsinteresse richtete sich in einer explorativen Annäherung auf die Frage, wie eine nachhaltige, inklusive und digitale Schulkultur aus der Rolle der Schulleitung heraus gestaltet werden kann. Neun Schulleitungen (zwei weiblich, sieben männlich) wurden in Deutschland in Form leitfadengestützter Expert/-inneninterviews (Gläser & Laudel, 2010) zu ihrer Rolle

befragt. Hierbei wird von der Annahme ausgegangen, dass die Personen, die eine schulische Leitungsposition innehaben, „Verantwortung dafür tragen, dass Programme und Maßnahmen entwickelt, verabschiedet und umgesetzt oder aber auch blockiert werden.“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 467). Die Auswahl der Schulleitungen erfolgte anhand der Auszeichnungen der Schulen, je nach Profilsetzung der Schule, in entsprechend ausgerichteten Wettbewerben (Inklusion: Jakob-Muth-Preis (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/abgeschlossene-projekte/jakob-muth-preis>); Digitalität: «Digitale Schule» von MINT Zukunft schaffen (<https://mintzukunft-schaffen.de/>) und der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik «alle für Eine Welt für alle» (<https://www.eineweltfueralle.de/>)). Die Schulen wurden per E-Mail kontaktiert, von den 18 Rückläufern wurden 9 anhand von Kriterien ausgewählt (Schulart, Profil, Bundesland, Terminierung). Die neun Schulen aus sieben verschiedenen Bundesländern setzen sich wie folgt zusammen: zwei Grundschulen, zwei Gemeinschaftsschulen, drei Gymnasien, eine Grund- und Gemeinschaftsschule sowie eine Grund- und Förderschule. Die Interviews (Länge: ca. 45-60 Min.) wurden über Zoom geführt und aufgezeichnet. Die Transkriptionen der Interviews erfolgte mittels Trint, die Nachbereitung wurde manuell durchgeführt. Für die Datenerhebung und die inhalts-gestützte Analyse der Interviews wurde eine deduktiv-induktive Kategorienbildung nach Kuckartz und Rädiker (2022) unternommen. Die Codierungen erfolgten mit dem Programm MAXQDA. Zunächst wurden Interviewleitfragen für offene Interviews auf Grundlage einer deduktiven Kategorienbildung erstellt. Neben der Rolle der Schulleitung wurden in den übergeordneten Kategorien auch Haltung, Veränderungsprozesse/Transformation und Gelingensbedingungen für die jeweiligen Schwerpunktthemen (BNE, Inklusion oder Digitalität) betrachtet. In diesem Beitrag wird die Kategorie „Rolle der Schulleitung“ ausgewertet und diskutiert. Nach der deduktiven Kategorienbildung wurden die Transkripte durch induktive Subkategorienbildung (Phase 2 bis 4) codiert. Die Codierung wurde von beiden Autorinnen unternommen und anschließend zusammengeführt. Unstimmigkeiten in Kategorisierung und Codierung wurden diskutiert und in der Auswertung angepasst (Phase 5 bis 7).

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews mit den neun befragten Schulleitungen (im Folgenden Ink1/2/3 für Inklusion, Dig1/2/3 für Digitalität und BNE1/2/3) aus den Profilausrichtungen (BNE, Inklusion oder Digitalität) zu ihrer Rolle als Schulleitung dargelegt. Aus den erhobenen Daten wurden zehn Subkategorien der Schulleitungsrolle identifiziert.

- *Begleiter/-in, Vernetzer/-in*: Vernetzung der Kolleg/-innen nach Interessen/Innovationen; Schaffung von Freiräumen für innovative Ideen; Steuerung und Justierung der Innovationen/Entwicklungen; Abgabe von Verantwortung im Team oder innerhalb einer Steuergruppe
- *Motivator/-in*: Überzeugungsarbeit für Lehrkräfte, Eltern und die gesamte Schulgemeinde in Bezug auf Zielsetzungen, Prozesse und Formate; die Menschen müssen den Sinn erkennen; alle Beteiligten zu motivieren und mitzunehmen ist eine Herausforderung; Transparenz und Wertschätzung gegenüber den beteiligten Menschen

- *Strateg/-in, Diplomat/-in, Mediator/-in*: Menschen überzeugen, um in Gremien eine gewünschte Abstimmung zu erreichen; sich Problemen persönlich annehmen und dies offenlegen; diplomatisch verhandeln; Transparenz schaffen; Anforderungen von außen abfedern und diplomatisch ins Kollegium tragen; Konfliktbewältigung im Kollegium ggf. auch mit Hilfe von außen
- *Partizipativ/-r Prozessgestalter/-in*: alle Akteure an Prozessen beteiligen (SuS, LuL, Eltern); individuelle Interessen und Kompetenzen berücksichtigen
- *Planer/-in, Controller/-in*: Rhythmisierung der (zeitlichen) Planungen in der Schule; Nachverfolgung von begonnenen Prozessen
- *Gestalter/-in, Impulsgeber/-in*: Die Schulleitung wirkt als Impulsgeberin/Impulsgeber und bringt neue Konzepte/Ideen in die Schule; Innovationen werden am Leitbild orientiert geprüft.
- *Repräsentant/-in, Vernetzer/-in (außen)*: Die Schulleitung verbindet die Schule mit außerschulischen Partner/-innen (Internationalisierung, Erziehungshilfe, Therapie, ...). Die Schulleitung organisiert das Übergangsmanagement von Kita in Schule und von Schule ins Berufsleben. Die Schulleitung übernimmt die repräsentative Außendarstellung.
- *Entscheider/-in*: zwischen wichtigen und unwichtigen Dingen entscheiden/ priorisieren; Lehrkräfte an Entscheidung partizipieren lassen; Entscheidungen tragen und informieren
- *Verwalter/-in*: Der Schulleitung kommen Verwaltungsaufgaben zu; diese Aufgaben können Innovationsfreude unterdrücken.
- *Vorbild, aktiver Teil der Schulgemeinschaft*: bei Pilotprojekten/Innovationen selbst mitwirken, um als Vorbild zu fungieren; Vorleben des Leitbilds, der gewünschten Schulkultur; Teil der Schulgemeinschaft sein; eigene Faszination transparent machen („dafür brennen“)
- *Fürsorger/-in, Ansprechpartner/-in*: Schulleitung hat eine Fürsorgepflicht für die Lehrkräfte; Überforderung ist zu vermeiden, Hilfestellungen anbieten

Zudem lassen sich entlang einzelner Aussagen auch Ansätze identifizieren, in denen bereits zwei der Bereiche vernetzt miteinander gedacht werden, die in diesem Rahmen nur am Rande betrachtet werden können: So beschreibt beispielsweise der Befragte Dig2, dass „die digitalen Medien an der Stelle dann Treiber für Individualisierung und Veränderung (sind)“. Dieser Ansatz liegt einer Diklusion zugrunde. Ein weiterer Brückenschlag lässt sich aus dem Beispiel der internationalen Vernetzung einer BNE-Schule (BNE1) herleiten. Internationale Vernetzung als wichtiges Ziel für eine BNE wird hier über digitale Kommunikations- oder Kollaborationsstrukturen unterstützt (z. B. Messenger, gemeinsame Plattformen, Videokonferenzen, gemeinsamer Unterricht,) – verbunden mit dem Ziel, eine inklusive und diverse Schulgemeinschaft zu entwickeln, die sich auch mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen auseinandersetzt. Ebenso lässt sich am Beispiel einer Schule (Ink2) mit inklusivem Schwerpunkt der Übergang beschreiben, wie die Schüler/-innen mit Unterstützungsbedarf in die regionalen wirtschaftlichen Strukturen eingebunden werden, um eine Berufsausbildung und einen Arbeitsplatz zu erlangen. Gleichzeitig stellen diese inklusiven Strukturen, ihre Öffnung und die Zu-

sammenarbeit mit außerschulischen Partner/-innen auch einen wichtigen Schwerpunkt einer BNE dar. Digitale Kommunikationswege können die Verbindung bereits während der Schulzeit z.B. über digitale Kommunikationsstrukturen und gemeinsame Lernplattformen entstehen lassen. Der Schulleiter mit Schwerpunkt Digitalität (Dig3) beschreibt, dass man sich nun von der Frage der Ausstattung stärker den Fragen des Einsatzes digitaler Medien zuwende, wie beispielsweise im eigenen Tempo zu lernen. Gleichwohl könnten hier Fragen der nachhaltigen Ressourcen oder auch der Vermittlung von BNE im digital-inklusive Unterricht aus methodisch-didaktischer Perspektive fokussiert werden.

Die in den drei übergeordneten Querschnittsthemen BNE, Digitalität und Inklusion identifizierten Rollenbeschreibungen der Schulleitungen lassen vermuten, dass es sich dabei um relevante Aspekte handelt, die zur Entwicklung einer digitalen, inklusiven und nachhaltigen Schulkultur beitragen können. Auffällig ist, dass die identifizierten Aspekte auch in Studien zur allgemeinen Führungsrolle von Schulleitungen vorzufinden sind (z.B. Huber, 2012). Daher erbringt die hier vorgestellte Auswertung auf den ersten Blick keine neuen Ergebnisse. Im induktiven Auswertungsprozess jedoch sticht deutlich hervor, dass in allen identifizierten Aufgabenbeschreibungen der Schulleitung der Aspekt der Partizipation genannt wurde. So ist ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Studie, dass die Rolle der Schulleitung in allen drei untersuchten Bereichen in Bezug auf Partizipation einer ganz besonderen Herausforderung gegenüberstehen.

Diskussion und Ausblick

Partizipation stellt einen zentralen Aspekt guter Führung dar und bildet auf der normativen Ebene innerhalb der drei Stränge BNE, Digitalität und Inklusion einen Schlüsselfaktor. Während BNE auf Teilhabe an gesellschaftlichen Nachhaltigkeitsprozessen zielt, ist ein wesentliches Ziel der Inklusion die Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft. Digitalität trägt ebenfalls zur Teilhabe der Menschen in einer digitalisierten Gesellschaft bei und muss unter den Aspekten der Nachhaltigkeit betrachtet werden, gleichzeitig bieten digitale Medien Chancen zur Teilhabe an Bildung. Vor dem Hintergrund, dass die drei Stränge in der bildungswissenschaftlichen Diskussion getrennt voneinander diskutiert werden, legen unsere Ergebnisse auch die Vermutung nahe, dass auf Schulentwicklungsebene ähnliche separierende Tendenzen vorherrschen. Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die befragten Schulleitungen kaum explizit auf die anderen beiden Stränge, die nicht ihrem Schulprofil entsprechen, hingewiesen haben und somit keine Synergieeffekte in der Umsetzung zu erkennen sind. Hier schließt sich die Frage an, ob mit der Kategorie der Partizipation nicht eine übergeordnete Zielrichtung einer Schulentwicklung benannt sein müsse, die zu einer inklusionsorientierten BNE und Digitalität im Schulprofil beitragen kann. Kurz: Kann Partizipation sowohl auf normativer als auch auf didaktisch-methodischer Ebene die Schnittstelle bilden, die die drei Stränge BNE, Digitalität und Inklusion verbindet? Anhand der oben dargestellten konkreten Interviewausschnitte sollte verdeutlicht werden, dass die Optionen der Verschränkung der drei Bereiche in Ansätzen vorhanden sind, aber deutlicher auch im Handeln einer Schul-

kultur verankert werden müssen. Dies wird ebenfalls einen Teil zukünftiger Forschung für „BNE diklusiv“ darstellen.

Die Autorinnen sind sich der Begrenzungen dieser Forschungsarbeit zugrundeliegenden Vorgehens bewusst: So liegt bei der Auswahl der hier befragten Schulen anhand etablierter Wettbewerbe die Annahme zugrunde, dass die jeweilige Darstellung und Bewertung des Profils bereits durch eine externe Stelle stattgefunden hat. Dies legt die Annahme entsprechender Qualität nahe. Dennoch ist möglich, dass durch die Interviews auch abgebildet wird, wie eine Schulleitung handelt, die an derartigen Wettbewerben teilnimmt und diese gewinnt. Die Kriterien der jeweiligen Wettbewerbe können nicht zwingend einer wissenschaftlichen Prüfung standhalten und unterliegen unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Eine eigene umfassende Prüfung der aktuellen Umsetzung der Profile vor Ort konnte aus Ressourcengründen nicht vorgenommen werden. Auch sind die Autorinnen sich bewusst, dass diese Befragung keineswegs repräsentativ ist; vielmehr werden subjektive Sichtweisen der jeweiligen Schulleitungen auf ihre eigene Rolle und Schule dargestellt. Die genannten Einschränkungen und der explorative Charakter der Studie lassen es nicht zu, hieraus verallgemeinerte Befunde ableiten zu wollen. Die ersten Ergebnisse geben aber wichtige Hinweise auf mögliche Problemfelder und Potenziale:

- **Partizipation als zentrale Herausforderung:** Die Studie lässt vermuten, dass die Schulleitungen in den Bereichen BNE, Inklusion und Digitalität besonders vor der Herausforderung stehen, Partizipation zu fördern. Dies könnte ein wesentlicher Aspekt zur Schaffung einer inklusiven, digitalen und nachhaltigen Schulkultur sein.
- **Synergiepotenzial der drei Stränge:** Es wird deutlich, dass die Bereiche BNE, Inklusion und Digitalität oft getrennt betrachtet werden. Die Studie legt nahe, dass es Potenzial gibt, diese Bereiche synergetisch zu verknüpfen, um eine ganzheitliche Schulentwicklung zu fördern.

Somit können folgende Forschungsbedarfe identifiziert werden:

- **Partizipation als verbindendes Element:** Es bedarf weiterer Forschung, um zu prüfen, ob insbesondere Partizipation auf normativer und didaktisch-methodischer Ebene als Schnittstelle zwischen BNE, Inklusion und Digitalität dienen kann.
- **Praktische Umsetzung und Verankerung:** Zukünftige Forschung sollte sich darauf konzentrieren, wie die Verknüpfung der drei Bereiche im Schulalltag verankert werden kann, um eine nachhaltige und diklusive Schulkultur zu schaffen.

Dank

Wir danken den neun Schulen und ihren Schulleitungen für die offenen und interessanten Gespräche, deren Veröffentlichung zugestimmt worden ist: Friedenaueer Gemeinschaftsschule (Berlin), Antonius-von-Padua-Schule (Fulda), Waldschule Flensburg, Ernst-Reuter Schule (Karlsruhe), Blaukopf-Schule (Blaubeuren), Gymnasium Olpe, Kurt-Huber-Gymnasium (Gräfelfing), Grundschule Wingst, Hellenstein Gymnasium (Heidenheim an der Brenz).

Literatur

- Böhme, L. (2019). *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Perspektiven globalen Lernens an Förderzentren*. Schwalbach: Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1313>
- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.). *Inklusive Bildung*. Zugriff am 05.07.2024 <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>.

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>

Hasselhorn, M., & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039783-5>

Huber, S. (2012). *Zwölf Thesen zur guten Schulleitung*. Schultrends. Zugriff am 05.07.2024 <https://www.pi.ac.cy/keea/PROFLEC/Documents/3.%20Huber-2012-ZwoelfThesenZurGutenSchulleitung.pdf>

Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-erischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Laros, A. (2015). *Transformatives Lernen nach Mezirow. Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09999-2>

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–79). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177/104515959100300116>

O'Donoghue, R., & Rončević, K. (2020). The Development of Education for Sustainable Development – Materials for Inclusive Education in South African Curriculum Settings. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 20–26. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.01.04>

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

Rončević, K., & Schulz, L. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusive Bildung und Digitalität Impulse für gesellschaftliche Transformationsprozesse. In M. Rieckmann, J.-R. Schluchter & B. Maurer (Hrsg.), *Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung* (S. 69–82). Weinheim: Beltz Juventa.

Schulz, L. (2018). Digitale Medien im Bereich Inklusion. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht, Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 344–67). Hannover: Klett Kallmeyer.

Schulz, L. (2021a). Kultur der Diklusivität, auf dem Weg zu einer digital-inklusive Schulkommunikation. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 1(2), 64–71. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a104>

Schulz, L. (2021b). Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung in Schleswig-Holstein. *Medienpädagogik*, 41 (Inklusiv-mediale Bildung), 32–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>

Schulz, L., & Rončević, K. (2022). BNE diklusiv – inklusionsorientierte Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer Kultur der Digitalität. In A. Eberth, A. Goller, J. Günther, M. Hanke, V. Holz, A. Krug, K. Rončević & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Aktuelle Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 53–73). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.6>

Vierbuchen, M.-C., & Rieckmann, R. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenzial. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.01.02>

WBGU Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2019). *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*. Berlin: WBGU.

Katarina Rončević

hat mehr als 10 Jahre Erfahrung in inklusionsorientierter BNE und arbeitet in diesem Kontext am Whole School Approach. Seit 2019 arbeitet sie für Greenpeace Deutschland im Bildungsteam und ist Doktorandin an der Universität Vechta. Sie ist Mitbegründerin und ausführender Vorstand von The Turquoise Change e.V.

Dr. Lea Schulz

ist als Educational Engineer an der Europa-Universität Flensburg zur Lehr- und Lernforschung im Bereich Diklusion im Kontext des Landesprojekts „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“ des Landesinstituts verantwortlich für den Bereich Sprache und Lernen unter erschwerten Bedingungen. Sie ist Sonderpädagogin und war nach dem Studium zunächst in der App- und Softwareentwicklung tätig. Sie baute beispielsweise die Lernplattform bettermarks mit auf.

Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Annette Scheunpflug & Klaus Seitz

Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Zur Aktualität des entwicklungspädagogischen Denkens von Alfred K. Tremel

„Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?“ lautete die Frage, die Alfred K. Tremel 1982 seiner Antrittsvorlesung an der Universität Tübingen vorangestellt hatte. Der Gründer der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik verstarb am 2. September 2014 beim Aufstieg aufs Matterhorn, wenige Wochen vor seinem 70. Geburtstag. Anlässlich der zehnten Wiederkehr seines Todestages kamen vier seiner langjährigen Weggefährten/-innen und ZEP-Redakteur/-innen zu einem Gespräch zusammen, um ihre Erinnerungen an den Pionier der Entwicklungspädagogik auszutauschen und Tremels erziehungswissenschaftliches Denken zu würdigen. Das Gespräch wurde von Klaus Seitz moderiert und verschriftlicht.

Logiker und Aktivist

Seitz: Beginnen wir mit den biografischen Berührungspunkten, an denen sich unsere jeweiligen Wege mit dem Lebenslauf von Alfred gekreuzt haben. Da ich derjenige bin, der das Glück hatte, ihn früher als andere unserer Runde kennenzulernen, beginne ich, der Chronologie folgend, mit meinen Eindrücken. Ich begegnete ihm im Oktober 1974 auf einer Regionalkonferenz entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Alfred stand damals am Beginn seiner Doktorarbeit an der Universität Tübingen und vertrat den AK Dritte Welt Reutlingen. Ich war noch Schüler und als Delegierter eines entwicklungspolitischen Schülerarbeitskreises zu meiner ersten Tagung überhaupt angereist. Alfred war der Wortführer auf dieser Konferenz, die vor allem dazu dienen sollte, einen Zusammenschluss der südwestdeutschen „Dritte-Welt-Bewegung“ vorzubereiten. Dazu kam es dann ein Jahr später. Mit dem Dachverband Entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Württemberg (DEAB) wurde das allererste Landesnetzwerk in einem Bundesland gegründet. Alfred wurde zu dessen Sprecher gewählt. Mir imponierte damals, wie geschickt es ihm gelang, zwischen den dogmatischen linken studentischen Gruppen und den gemäßigten kirchlichen Initiativen zu vermitteln. Neben dem „Eintreten für gesellschaftliche Veränderungsprozesse“ und der „Solidarität mit den Unterdrückten“ hat Alfred damals schon den bewusstseinsbildenden Anspruch als eine der Maximen des DEAB-Engagements ausgegeben: es gehe darum



Abb. 1: Alfred K. Tremel, Juni 2014, Foto: Klaus Seitz

„größere Einsicht in die Zusammenhänge von Unterentwicklung und Abhängigkeit (zu) gewinnen und verbreiten“, schrieb er im ersten DEAB-Rundbrief 1976. Parallel arbeitete er an seiner von Karl-Ernst Nipkow betreuten Dissertation zur „Logik der Lernzielbegründung“. Dieses 600-seitige Werk hat auf mich, für den Wissenschaftstheorie und Logik damals noch völliges Neuland waren, eine solche Faszination ausgeübt, dass ich beschloss, Philosophie zu studieren. Die Dissertation war als ein Beitrag zur seinerzeit noch allgegenwärtigen Curriculumforschung gedacht. Sie erwies sich darüber hinaus als eine großartige Einführung in die Analytische Philosophie und Ethik, die von seinem wichtigsten wissenschaftstheoretischen Lehrer, Wilhelm K. Essler, inspiriert war. Es sind aus meiner Sicht vor allem zwei Befunde seiner Dissertation, die durch sein gesamtes Schaffen hindurch leitend geblieben sind. Die eine Erkenntnis: Es kann keine vernünftige Letztbegründung für normative Aussagen geben. Entsprechende Versuche verzetteln sich zwangsläufig in Paradoxien. Und die andere Erkenntnis: Weil Begründung scheitert, muss sich Legitimation funktionaler Äquivalente be-

dienen, als da wären die institutionelle Partizipation und die prinzipielle Reversibilität. Da kam schon damals Luhmann ins Spiel, der später so wichtig für ihn werden sollte. Die analytische Schärfe und gnadenlose Sezierung normativer Begründungsversuche waren das eine, die Leidenschaft im konkreten praktischen Engagement das andere. Und darin handelte er doch wieder sehr normativ. Bei Alfreds Initiatorrolle für die Zusammenführung der Dritte-Welt-Bewegung sollte es nicht bleiben. Danach brachte Alfred noch eine ganze Reihe sozialer Initiativen auf den Weg, darunter eine Bürgerinitiative gegen Atomkraftwerke, den AK ökologischer Landbau oder die Reutlinger Fahrradinitiative. Und in seiner politischen Heimat, dem AK Dritte Welt in Reutlingen, baute er die Lehrerbibliothek für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien aus.

Klemm: Und dann kam die ZEP!

Seitz: Ja, der Reutlinger Arbeitskreis hatte regelmäßig Übersichten mit Kurzrezensionen jener Neuerscheinungen erstellt, die in seiner Lehrerbibliothek ausleihbar waren. Und diese Literaturübersichten wurden zum Ausgangspunkt für die Gründung der ZEP. Die erste ZEP-Ausgabe erschien im Juli 1978, zunächst in der Herausgeberschaft des Arbeitskreises. Ich durfte, obwohl gerade erst mit der Schule fertiggeworden, schon an der ersten Ausgabe mitwirken – und bin seither der Redaktion der ZEP treu geblieben. So, nach dieser etwas längeren Vorgeschichte seid ihr dran. Bei welcher Gelegenheit seid ihr Alfred erstmals begegnet? Und was hat euch dazu bewogen, mit ihm in Verbindung zu bleiben? Uli, du bist wohl der nächste in der Reihe.

Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie

Klemm: Ja, ich bin Anfang der 1980er-Jahre auf die ZEP aufmerksam geworden – in einer Buchhandlung. Ich war damals gerade mit dem Studium fertig und bin in die Erwachsenenbildung gegangen. Das war der große Schritt von der Theorie in die Praxis. Ich war begeistert von Theorie, habe mich auch im Studium sehr hineingekniet und dann musste ich in die Praxis gehen, in die ländliche Erwachsenenbildung auf der Schwäbischen Alb. Und genau an dieser Bruchstelle war ich auf der Suche danach, wie das zusammengeht, Theorie und Praxis, wie kann das vermittelt werden? An diesem Punkt bin ich auf die ZEP gestoßen und auf Alfreds alltagspädagogischen Ansatz. Das war damals ganz elementar für sein entwicklungspädagogisches Konzept: Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie und als Theorie einer Praxis. Das war die Brücke für mich, die ich gesucht hatte. Ich war dann Ende 1983 beim ersten Symposium der ZEP in Tübingen dabei und habe später an Redaktionstreffen zunächst als Gast teilgenommen, bevor ich dann 1988 Mitglied der Redaktion wurde. Der zweite Ansatzpunkt für mich war Alfreds Theorie struktureller Erziehung. Ich habe mich während des Studiums mit anarchistischen Konzepten auseinandergesetzt und dabei auch mit entinstitutionalisierten pädagogischen Ansätzen. Mich hat es immer befremdet, dass die Pädagogik so stark auf Institutionen fixiert ist, egal ob das die Schule, die Hochschule oder die Erwachsenenbildung ist. Das Unbehagen hielt an, als ich dann in der Volkshochschule tätig wurde, weil mir deutlich wurde, wie sehr die Pädagogik über Jahrhunderte von einer zunehmenden Institutionalisierung, Professionalisierung und Bürokratisierung geprägt war. Dabei habe ich aufgrund meiner politischen Sozialisation immer nach

Alternativen gesucht und bin auf Alfreds Theorie struktureller Erziehung gestoßen. Für die Erwachsenenbildung gab es Anknüpfungspunkte. Lebenslanges Lernen wurde definiert als die Kombination von formalem, non-formalem und informellem Lernen. Die klassische Erwachsenenbildung konzentriert sich bis heute zentral auf das formale und non-formale Lernen. Das informelle Lernen, das beiläufige Lernen, ist erst allmählich in den Blick gekommen. 1987 wurde mir die Gelegenheit gegeben, eine ZEP-Ausgabe alleine zusammenstellen, zum Thema Libertäre Pädagogik. Das war damals vielleicht auch ein Aha-Moment für Alfred, als er sah, dass der Klemm mit seinem anarchistischen Ansatz auch das strukturelle und funktionale Lernen in den Mittelpunkt stellt. Er ermutigte mich in der Folge, bei ihm zum Thema libertäre Pädagogik zu promovieren.

Seitz: Mir ist aufgefallen, dass Alfred selbst diese Gedankengänge einer libertären oder anarchistischen Pädagogik selten aufgegriffen hat. Sehe ich es richtig, dass er dich zwar angeregt hat, in diesem Feld zu promovieren, aber letztlich das Thema nicht so rezipiert hat, wie du dir das vielleicht gewünscht hättest?

Klemm: Ja, das war ihm zu normativ. Die anarchistische Pädagogik war ihm letztendlich zu wenig evolutionär. Er hatte schon eine gewisse Nähe dazu, weil er auch sah, dass sie eine Pädagogik repräsentiert, die entinstitutionalisiert und den Fokus auf beiläufiges und funktionales Lernen legt. Aber die Anarchisten selbst waren ihm dann doch zu normativ. Aber er hat eine große Liberalität mir gegenüber gezeigt und es ermöglicht, dass ich bei ihm an der Universität der Bundeswehr promovieren konnte.

Seitz: Annette, wir haben beide zur selben Zeit bei Alfred in Hamburg promoviert, wie bist du auf Alfred aufmerksam geworden?

Leidenschaft für Knoten

Scheunpflug: Ich bin Alfred zum ersten Mal 1988 begegnet, bei einer „Dritte Welt Universität“ des Kirchlichen Entwicklungsdienstes, im oberbayrischen Martinsried. Das ergab sich daraus, dass ich bei den Pfadfindern in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sehr aktiv war. Ich war zuvor auch in einem entwicklungspolitischen Lerndienst in Peru gewesen. Die Kirche hat mich daher zur Teilnahme an dieser Fortbildungstagung ermutigt, und dort hat Alfred eine der Arbeitsgruppen geleitet. Die fand ich irre gut. Da war auf einmal ein ganz anderer Gedanke im Raum. Er hat dort seinen entwicklungspädagogischen Ansatz vorgestellt, nicht mit dem normativen Tenor, den ich sonst gewohnt war, sondern aus einer funktionalistischen Perspektive. Das hat mich sehr fasziniert. Ich habe dann am Abend das Gespräch mit ihm gesucht und mir auch Literaturhinweise erbeten. Und dann vor mich hin gelesen. Dann war lange nichts – bis ich nach Tübingen eingeladen wurde, zu einem Vorstellungsgespräch für die Stelle im Rahmen des von Alfred beantragten DFG-Forschungsprojektes zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, bei der ich dann ja mit Klaus zusammengearbeitet habe. Zu diesem Zeitpunkt war freilich noch nicht klar, dass das Projekt mit dem Ruf von Alfred an die Universität der Bundeswehr auch nach Hamburg wechseln würde. Und als ich dann die Zusage bekam, war das für mich überhaupt gar keine Frage, diese Chance zu ergreifen. Ich hatte parallel die Option, nach meinem Referendariat in die Schule zu gehen und da die Beamtenlaufbahn einzuschlagen.

Ich hatte auch parallel ein Angebot zur Dissertation an der Uni in Bamberg gehabt, aber das zu einem Thema, das mich überhaupt nicht begeisterte. Es sollte um die Funktionsveränderung der Schulleitertätigkeiten in Preußen gehen. Da war es dann doch sehr viel spannender, Alfred K. Tremml zu lesen und dabei auch Niklas Luhmann für mich zu entdecken. Damals kam schon der Gedanke auf, eine Dissertation zu einer an Luhmanns Perspektive anknüpfende Unterrichtstheorie zu schreiben. Als sich dann die Möglichkeit auftat, die Promotion auch zum Thema des DFG-Forschungsprojektes in Hamburg zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung zu schreiben, habe ich dies wieder bei Seite gelegt, um es dann wieder für die Habilitation aufzugreifen, die wiederum wesentlich von Alfred inspiriert war. Bei einer unserer ersten Begegnungen meinte Alfred, das Wichtigste im Leben seien Knoten. Als gelernter Seemann versuchte er, mir Seemannsknoten beizubringen, und war sehr überrascht, dass ich durch meinen Pfadfinderhintergrund viele Knoten beherrschte. Also hat er noch schwierigere Knoten geknüpft. Ich machte sie nach, doch beim doppelten Palstek musste ich dann passen. Diese Begegnung hatte mich sehr verwirrt. Einerseits fand ich ihn sehr nett, intellektuell unglaublich anregend, aber gleichzeitig hat er mich stark irritiert, weil ich so einen Typ von Professor bisher überhaupt gar nicht kannte, auch nicht die unkonventionelle Art von Kommunikation, die er pflegte.

Ordnung aus Chaos

Lang-Wojtasik: Auch meine erste Begegnung mit Alfred hatte, wie bei Uli, mit der ZEP zu tun. Mein Doktorvater Asit Datta nahm mich 1998 während meiner Promotion zu einer ZEP-Sitzung nach Hamburg mit und öffnete mir so die Türen zur Redaktion. In dieser Sitzung wurde vereinbart, dass Annette die Schriftleitung von Alfred übernimmt. Ich kehrte nach Hannover als neues Mitglied der Redaktion und technischer Redaktionsleiter zurück. In späteren Gesprächen hat Alfred auch über die Anfänge der ZEP erzählt, wie die Texte mit der Schreibmaschine von ihm abgetippt wurden und das Layout für den Offset-Druck dann Seite für Seite mühsam zusammengeklebt werden musste. Manchmal seien dabei die Seiten auch durcheinandergeraten, aber das sei kaum jemandem aufgefallen. Und diese Erzählung illustrierte für mich ganz gut eine Einstellung, die auch in seinem entwicklungspädagogischen Tagebuch zum Ausdruck kam, dass man mit chaotischen Situationen auch immer pragmatisch und unaufgeregt umgehen kann. Ordnung durch Chaos, das war eines seiner theoretischen Prinzipien, das sich wohl auch in seinem eigenen Leben niederschlug. Annette wurde später in Nürnberg meine „Habitationsmutter“. Und Alfred wäre dann mein „Habitationsgroßvater“. Ja, ich sage immer, wenn mich Leute fragen, wer denn Alfred K. Tremml war: „mein Habitationsgroßvater“. Großväter haben eben auch diese Besonderheit, Orientierung geben zu können und dabei gleichzeitig auch ein wenig chaotisch zu sein. Und so habe ich ihn auch wirklich lieb gewonnen. Einmal haben wir ihn nach Nürnberg eingeladen, und wir haben mein Habitationsprojekt über Schultheorie in der Weltgesellschaft diskutiert. Da hat er an einer Stelle gesagt: „Zu dieser Frage müssen Sie einfach eine Setzung machen!“ Wir waren damals noch per Sie. Wie, fragte ich irritiert zurück, eine Setzung? Ich muss das doch alles herleiten. „Nein“ erwiderte er, „wenn das andere Leute anders se-

hen, dann können die das immer noch anders schreiben“. Ja, wunderbar. Dieser Pragmatismus, ja, den habe ich bis heute im Kopf, wenn ich schreibe. Das heißt also auf die Frage „Wann ist er mir begegnet?“, Er begegnet mir ständig, gerade auch hier in Baden-Württemberg. Es gibt fast keine Initiative, mit der ich heute direkt oder indirekt zusammenarbeite, die nicht irgendwas mit ihm zu tun hat. Wenn wir heute von Globalem Lernen sprechen, dann sprechen wir immer auch von Alfred K. Tremml. *Klemm:* Alfred war auch für mich prägend, vielleicht mehr, als mir das bewusst ist. Dazu passt eine kleine Anekdote: Kürzlich haben mich Studierende in Chemnitz verabschiedet. Da gab es ein kleines Fest. Ich habe unter anderem eine Krawatte geschenkt bekommen, weil ich bei meinen Veranstaltungen immer eine Krawatte getragen habe. Auf dieser Krawatte waren vier Porträts von Pädagogen aufgedruckt, auf die ich mich nach Wahrnehmung der Studierenden immer wieder bezogen habe. Und von den vier pädagogischen Denkern war die Nummer eins Tolstoi, dann kam Paulo Freire, Ivan Illich und der vierte war Alfred K. Tremml. Das war mir gar nicht bewusst, dass ich in meinen Veranstaltungen so häufig über Alfred K. Tremml und seine Bücher gesprochen habe.

Pädagogik von der Gesellschaft aus gedacht

Seitz: Nachdem wir nun festgestellt haben, wie sehr uns alle Vier Alfred K. Tremml inspiriert und geprägt hat, möchte ich nochmals auf seinen entwicklungspädagogischen Ansatz zu sprechen kommen. Was war daran so innovativ? „Entwicklungspädagogik ist die Reaktion der Pädagogik auf die Entwicklungstatsache einer Gesellschaft“. Mit dieser Definition hatte Alfred 1983 das Diktum von Bernfeld, die Erziehung sei „die Summe der Reaktionen der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ – gemeint war bei Bernfeld die des Individuums – wortspielerisch erweitert und dem pädagogischen Denken neue Horizonte erschlossen. Aber in welcher Hinsicht hat die ZEP damit neue Wege beschritten?

Scheunpflug: Mich hat an den frühen entwicklungspädagogischen Texten von Alfred vor allem fasziniert, wie all das, was ich vorher über Entwicklungsfragen gelesen hatte, ganz neu weitergeführt wurde. Ganz weg von dem Hilfedenken, das im entwicklungspolitischen Diskurs immer noch sehr dominant war, jedenfalls da, wo ich mich bewegt hatte. Alfred hat Umwelt und Entwicklung strukturell zusammengedacht und auf Lernen bezogen. Und das fand ich aufschlussreich, gerade vor dem Hintergrund, dass ich selbst im Schüleraustausch in Südafrika gewesen war und dann, nach der Schule, in dem solidarischen Lerndienst. Und dabei hatte mich immer diese Hilfe-Semantik enorm gestört, zumal ich mich sehr viel stärker als Lernende erlebt habe. Und das hat eine Resonanz gefunden in Tremmls Konzept, das Fehlentwicklung als Problem von Nord und Süd gleichermaßen in den Blick genommen hat. Das hat aus heutiger Sicht ja auch das vorweggenommen, was später kam mit der Konferenz in Rio und der Nachhaltigkeitsdebatte. Und das war wirklich innovativ, in entwicklungstheoretischer wie in pädagogischer Hinsicht.

Klemm: Für mich war das damals sehr erfrischend, weil Pädagogik mit Tremml von der Gesellschaft aus gedacht werden kann, nicht von einer pädagogischen Theorietradition und nicht vom Individuum aus. Die deutsche Tradition der Pädagogik wurzel-

te ja nicht in einem gesellschaftspolitischen Denken, sondern in einem individualistischen und geisteswissenschaftlichen. Pädagogik von der Gesellschaft aus zu denken, ist die Idee einer kritischen Pädagogik, und das war auch die besondere Differenz, die Alfred zu diesem Zeitpunkt ausgezeichnet hat. Da war längst schon die wilde Zeit des studentischen Internationalismus und der Kritischen Theorie vorbei. Die Kohl-Regierung hat in den 1980er-Jahren emanzipatorische Entwicklungen zum Stillstand gebracht. Die Pädagogik ist opportunistischer geworden und Alfred hat gegengesteuert. Auf der anderen Seite war ich auch überzeugt von reformpädagogischen Ansätzen, nämlich Pädagogik vom Kind aus zu denken. Das war aber nicht Alfreds Ansatz. Er hat Pädagogik nicht vom Kind aus gedacht. Das habe ich bei ihm vermisst und auch, dass er viel über Erziehung gesprochen hat, jedoch kaum über Bildung.

Lang-Wojtasik: Da habe ich eine etwas andere Wahrnehmung. Ich weiß, dass ihn natürlich ganz besonders die funktionale Erziehung beschäftigt hat, das ist richtig. Was wir dann ja auch oftmals unter Sozialisation fassen, also damit sicherlich von Bildung abzugrenzen ist. Aber gerade in seiner Allgemeinen Pädagogik von 2000 habe ich gelernt, dass Bildung der entscheidende Faktor ist, um aus Information Wissen zu generieren. Weshalb Alfred auch der Befund, dass wir angeblich in einer „Wissensgesellschaft“ leben, suspekt war. In dieser notwendigen Transformationsleistung von Information zu Wissen qua Bildung steckt für mich auch ein Dilemma der sogenannten „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ heute. Sie hat ja letztendlich theoretisch über das Globale Lernen und durch Alfred einen Entwicklungsschub erfahren. Und gerade auch hier stellt sich heute die Frage, ob ein guter Teil dessen, was als „Globales Lernen“ verstanden wird, eigentlich als „Globale Bildung“ reformuliert werden müsste, und „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ zu einem guten Teil auch als „Erziehung für Nachhaltige Entwicklung“ verstanden werden muss. Gut, es kann sein, dass Alfred den Bildungsbegriff nicht so systematisch abgearbeitet hat, wie vielleicht den Erziehungsbegriff, aber er hat ihn stetig mitgedacht. Da stellt sich auch die Frage, ob uns der Begriff der „Entwicklungspädagogik“ tatsächlich weiterhilft. Alfred selbst hat gerne die Geschichte erzählt, als er die ZEP gegründet hatte und er dann Bücher zur Rezension zugeschickt bekam, die sich mit der Psychologie individueller Entwicklung befassten. Auch mir geht das heute gelegentlich noch so. Vielleicht ist dieses Missverständnis, Entwicklungspädagogik habe in erster Linie mit Entwicklungspsychologie zu tun, auch mit Schuld daran, dass sich der Terminus nicht wirklich durchgesetzt hat.

Seitz: Kommen wir nochmals darauf zurück, was jetzt das Neue war an jener Entwicklungspädagogik, die auch heute noch die ZEP im Namen trägt. Ich denke, dass Alfred nicht das Interesse hatte, eine neue Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu entwickeln, sondern er hat diesen Ansatz allgemeinpädagogisch verstanden. Die Erziehungswissenschaft soll sich generell im Kontext veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse verorten, die in ihrer weltgesellschaftlichen Dimension begriffen werden müssen, und sie muss sich mit den zu Überlebensproblemen ausgewachsenen Entwicklungskrisen auseinandersetzen. Das ist dann eben nicht nur eine Weiterentwicklung der „Dritte-Welt-Pädagogik“, sondern eine Herausforderung für zeitgemäßes pädagogisches Denken schlechthin. Und was in der Praxis dann auch die strukturelle Erziehung im Alltag einschließt, das Be-

mühen um alternative Lernerfahrungen, die alternative Entwicklung ermöglichen und die sich am besten außerhalb der Bildungsinstitutionen entfalten können, in der Praxis einer neuen Lebensweise. Aber mit dieser Hinwendung zum Alltag ist meinem Eindruck nach auch sein ursprüngliches politisches Engagement in den Hintergrund gerückt.

Klemm: Das sehe ich anders. Der Ausgangspunkt war und blieb doch letztendlich ein gesellschaftspolitisches Engagement. Es war bei ihm zunächst kein originär pädagogisches Denken, sondern ist aus den sozialen Bewegungen heraus entstanden, als pädagogische Reflexion der Praxis sozialer Bewegungen. Sein Grundimpuls ist ein gesellschaftspolitisches, kritisches Denken. Er war sozusagen ein „Kind“ der sozialen Bewegungen der 1970er-Jahre. Er hat sein Arbeitsfeld dann in der Pädagogik gefunden und sie in den Mittelpunkt seines politischen Denkens gestellt. Der Alltag spielte für ihn eine wichtige Rolle. Entwicklungspädagogik war vor allem alltagsorientiert.

Theorie struktureller Erziehung als Blasphemie

Seitz: Das führt uns zur Frage nach der Relevanz seiner „Theorie struktureller Erziehung“. In seiner Habilitationsschrift versuchte er dieses Thema, das latente und informelle Lernen im Alltag, in den Mittelpunkt eines erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsels zu stellen, weg von der Fixierung auf personale Erziehungsverhältnisse, weg von absichtsvoller Erziehung, hin zu funktionaler Erziehung. Es ist ihm freilich nicht gelungen, damit im pädagogischen Diskurs zu punkten. Die „Theorie struktureller Erziehung“ ist kaum rezipiert worden, und er selbst hat seinen Ansatz ab Mitte der 1980er-Jahre nicht mehr weiterverfolgt. Er war damit kaum anschlussfähig an den pädagogischen Mainstream, was sich auch in einer längeren Phase erfolgloser Bemühungen um einen Lehrstuhl niederschlug. Wie lässt sich diese fehlende Resonanz auf diese völlig verkannte Habilitationsschrift erklären?

Klemm: Ich vermute, weil das eine Gefahr für die Theoriebildung insgesamt war. Der Mainstream in der Erziehungswissenschaft hat auf die Institutionalisierung, auf die klassischen Formen von Top-Down-Strukturen gesetzt. Alfred hat eine Theorie entwickelt, die das Bildungssystem vom Kopf auf die Füße stellen, es demokratisieren kann. Er hat versucht, die institutionalisierte Pädagogik mit einer Alltagstheorie zusammenzubringen. Strukturelle Erziehung hat für mich heute mehr denn je eine Bedeutung, weil sie die Idee des lebenslangen Lernens mitbegründet. Lebenslanges Lernen ist formales, non formales und informelles Lernen. Und wir tun uns nach wie vor schwer, das informelle Lernen in einem theoretischen Kontext zu fassen.

Scheunpflug: Alle Argumente, die du gesagt hast, Uli, würde ich unterstreichen. Aber ich möchte noch ein weiteres hinzufügen. Alfreds Schriften haben sich der Rezeption im allgemeinpädagogischen Mainstream immer wieder versperrt. Weil er sich nie die Mühe gemacht hat, sein eigenes Durcharbeiten durch die Klassiker, also auch durch die Verarbeitung dessen, was andere schon dazu geschrieben haben, weitläufig kenntlich zu machen. Er hat intensiv gelesen, er wusste unheimlich viel, er kannte auch den Diskurs. Aber anders als üblich fand man in seinen Werken nicht den Anschluss an die jeweils aktuellen Debatten und Namen. Und das hat die Kolleg/-innen vor den Kopf ge-

Biografische Stationen von Alfred K. Tremel:

- 25.9. 1944
geboren in Rommelsbach
- 1961
Höhere Handelsschule Reutlingen
- 1961
Seemannsschule Hamburg
- 1961/62
große und kleine Fahrt auf Schiffen der deutschen Handelsmarine
- 1962
Kaufmannslehre
- 1965/66
Bundesgrenzschutz See
- 1967–1970
Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen
- 1967
Mitbegründer des AK Dritte Welt Reutlingen
- 1971–1976
Studium der Erziehungswissenschaften und der Philosophie an der Universität Tübingen
- 1976
Promotion an der Universität Tübingen
- 1978
Gründung der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik-ZEP
- 1981
Habilitation für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen
- 1989
Berufung auf den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr Hamburg
- 1995
Gastprofessur am Konrad-Lorenz-Institut Altenberg
- 2009
Emeritierung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg
- 2010
Ausbildung zum Bergwanderführer und Gründung der Bergwanderschule Hamburg
- 2010
Übernahme der wissenschaftlichen Leitung der „Matreier Gespräche“
- 2.9.2014
gestorben beim Aufstieg aufs Matterhorn

stoßen und die Leserinnen und Leser irritiert. Der Weg zur Lektüre wurde eben nicht durch den Anschluss an den vertrauten Diskurs geebnet.

Seitz: Interessanterweise ging er in seiner Tübinger Antrittsvorlesung „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?“ auf seine Theorie strukturelle Erziehung kaum ein, auch nicht auf die Relevanz latenten Lernens, das ja für das gesellschaftliche Beharrungsvermögen viel gewichtiger ist als alles, was wir intentional im Bildungssystem vermitteln wollen. Er hat sich stattdessen wieder auf Erziehung im engeren Sinne bezogen und gleichzeitig deutlich gemacht, dass wir, wenn wir dieses

enge Verständnis zugrunde legen, nicht davon ausgehen können, dass Erziehung die Gesellschaft verändern kann. Er hat damit eine implizite Voraussetzung jeder entwicklungspädagogischen Praxis hinterfragt, nämlich die Annahme, dass Erziehung das Potenzial hat, die Verbesserung der Weltverhältnisse zu befördern. Ich hatte seine spitzfindige sprachanalytische Sezierung jener Frage damals als Erschütterung dieser Annahme empfunden – trotz seines Appells, dass man, wenn man wissen will, ob die Erziehung Gesellschaft verändern kann, es doch einfach versuchen soll. Was ist die Quintessenz, die man aus dieser merkwürdigen Vorlesung heute noch ziehen kann?

Scheunpflug: Ich sehe in dieser Vorlesung die Theoretisierung der eigenen Demut vor der Aufgabe des Erziehungswissenschaftlers. Und auch ein Misstrauen gegenüber dem Gestaltungspotenzial von Menschen und vor allem ihrem Aufplustern als große Agenten des Wandels. Ich finde deshalb diesen Text immer noch hoch aktuell. Alfred eröffnet einen neuen Blick auf gesellschaftliche Komplexität, Widersprüchlichkeit und Kontingenz sowie den Umgang damit. Wir sollen Gesellschaft eben nicht einfach nur so in eine Richtung glattgebürstet wahrnehmen, sondern in ihrer ganzen Vielschichtigkeit. Und daraufhin eben auch Erziehung und Bildung reflektieren. Wir sind ja heute intensiv dabei, über Heterogenität und Kontingenz in der Gesellschaft zu sprechen. Aber da war Alfred auch in der Art und Weise, wie er Gesellschaft beschreibt, seiner Zeit deutlich voraus.

Luhmann über Bord

Seitz: Alfred hat mehr als zwanzig Jahre später einen selbstkritischen Rückblick auf diese Antrittsvorlesung vorgetragen, bei einem Symposium, das die ZEP anlässlich seines 60. Geburtstags ausgerichtet hatte.¹ Er betonte dabei erneut seine Zweifel daran, dass mit Erziehung die Gesellschaft verändert werden kann, hob vielmehr hervor, dass es die Gesellschaft sei, die die Erziehung verändert. Darin lese ich allerdings auch eine gewisse Resignation heraus, angesichts der, wie er damals sagte, „schmerzlichen Erkenntnis, dass der hohe Grad an Empörung über gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und der daraus resultierende Drang, die Gesellschaft verändern zu wollen, in keinsten Weise schon ihre Verbesserung garantiert“. Vielleicht ist es auch das, was du, Annette, eben als „Demit“ bezeichnet hast. Er skizzierte in seiner Bilanz die Beweggründe für seinen eigenen Lernweg, der inzwischen „von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Allgemeinen Evolutionstheorie“ reichte. Was wurde mit diesem Übergang von der Entwicklungspädagogik zur Evolutionären Pädagogik tatsächlich gewonnen?

Scheunpflug: Ich habe den Eindruck, dass die evolutionstheoretische Perspektive schon sehr früh bei Alfred eine Rolle gespielt hat. Darauf war er über Luhmanns Systemtheorie aufmerksam geworden, die er bereits vor seiner Dissertation rezipiert hat. Er hat mir mal erzählt, wie er Luhmann gelesen hat, als er mal wieder als Leichtmatrose auf See war – er hatte ja auch während des Studiums noch gelegentlich auf einem Schiff angeheuert. Der Kapitän kam vorbei, sah das und rief: „Der liest da was, das hat hier nichts zu suchen!“ und warf den Luhmann über Bord. Das war dann wohl das Ende seiner Matrosenlaufbahn. Luhmann muss ihn von Anfang begleitet haben. Und ich glaube, das war die Faszination für eine Theorie, die angeknüpft hat an seinem logischen Vorbild, an seinem Interesse an Logik und der

Formalisierung des Denkens. Und das zweite war, dass Luhmann auf das, ich nenne das mal so, das „Geklimper des Bildungsbürgertums“ völlig verzichtet und das alles in die Fußnoten verbannt hat. Über Luhmann kam dann auch die Evolutionstheorie ins Spiel. Als eine paradigmatische Herausforderung für Entwicklungspädagogik hat Alfred die evolutionstheoretische Sicht erstmals prägnant beim ZEP-Symposium auf Burg Rieneck 1992 auf den Punkt gebracht. Das hat für viel Verwirrung und Unruhe gesorgt, die sich letztlich aber als sehr konstruktiv erwiesen hat. Seine Ansage, dass es Vielfalt statt Einfalt, Chaos statt Ordnung, Schlamperei und Sex statt Planung seien, die die Evolution voranbringen, hat damals die Runde gemacht.

Klemm: Er hat sich mit der Aneignung der Evolutionstheorie noch mehr von dem Planungsgedanken entfernt. Das Leben wird für ihn zu einer Ansammlung von Zufällen. Und das geplante Pädagogische spielt darin nur noch eine Nebenrolle. Lebensläufe und Pädagogik sind nicht planbar. Ist damit Pädagogik überflüssig geworden?

Scheunpflug: Das sicherlich nicht. Aber Alfred hat nach einer Antwort darauf gesucht, was es bedeutet, wenn Planungstheorie in der Pädagogik wie in der Gesellschaft insgesamt nicht mehr funktionieren, weil die Gesellschaft so komplex geworden ist. Und da hat die Evolutionstheorie, die er über Luhmann hinausgehend weiter als Allgemeine Evolutionstheorie entfaltet und geschärft hat, neue Perspektiven eröffnet. Seine Theorie ermöglicht, unterschiedliche Ebenen von Entwicklung mit einem Instrumentarium zu bearbeiten, nämlich die Entwicklung der Person, die Entwicklung von sozialen Strukturen oder sozialen Settings und die Entwicklung von Gesellschaften und Weltgesellschaft – und das sehr elegant. Das ist das, was viele Theorien heute gar nicht leisten. Mit dieser Verallgemeinerung ist er übrigens bei den Biologen und Soziobiologen immer wieder angeekelt, auch im Matreier Kreis, der für ihn in den letzten Jahren so wichtig geworden war.

Lang-Wojtasik: Und auf der anderen Seite sah er sich ja massiver Kritik von Kollegen ausgesetzt, die seine Allgemeine Evolutionstheorie als Soziobiologie missverstanden haben. Das wurde auch in der ZEP ausgetragen, als eine Reihe prominenter Mitglieder der DGfE-Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ die evolutionstheoretischen Positionen von Alfred als soziobiologisch und rassistisch diffamiert haben. Ich kann das zwar nachvollziehen, dass die Evolutionstheorie politisch links orientierte Pädagog/-innen aufgeschreckt hat, zugleich war das Vorgehen gegenüber Alfred – im Nachhinein betrachtet – inakzeptabel. Evolutionstheorie ist weder links noch rechts. Sie erklärt einfach das, was ist. Denn über Evolutionstheorie kann ich doch in reflexive Distanz zu dem gehen, was ist und damit eine Tiefenschärfe generieren, die diese Strukturen überhaupt greifbar macht. Auch um zu verstehen, warum Erziehung nicht funktioniert oder funktioniert.

Seitz: Aber meinem Eindruck nach hat sich Alfred nach diesen Kontroversen und mit seinem Ausstieg aus der ZEP von seinem entwicklungspädagogischen Ausgangspunkt und seinem gesellschaftspolitischen Duktus verabschiedet.

Scheunpflug: Das sehe ich nicht so. Er hatte mit seinem zweiten Band zur „Überlebensethik“ die globale Überlebenskrise als ethische Herausforderung nochmals sehr differenziert ausgeleuchtet. Und ich hatte den Eindruck, dass er der Auffassung

war, dass er mit diesem Buch diese Fragen für sich ausreichend durchdacht, bearbeitet und schriftlich niedergelegt hatte. Er musste darauf nicht mehr zurückkommen, weil er die ethisch-normativen Fragen, die ihn seit seiner Dissertation zum Begründungsproblem so intensiv beschäftigt haben, damit für sich final bearbeitet sah. Dem hatte er nichts mehr hinzuzufügen. Seine Forschungsagenda war jetzt eine andere, baute aber darauf auf.

Auswahl wichtiger Monografien und Editionen von Alfred K. Tremel:

- Logik der Lernzielbegründung (Dissertation), Tübingen 1978
- Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung (Hrsg.), Frankfurt a.M. 1980
- Pädagogikhandbuch Dritte Welt (Hrsg.), Wuppertal 1982
- Theorie struktureller Erziehung, Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie, Weinheim 1982
- Einführung in die Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1987
- Entwicklungspolitische Bildung – Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre (Hrsg., zusammen mit A. Scheunpflug), Tübingen & Hamburg 1993
- Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise. Tübingen & Hamburg 1993
- Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik, Bd.1, Baden-Baden 1997
- Überlebensethik II, Tübingen/Hamburg 1998
- Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 2000
- Evolutionäre Pädagogik, Stuttgart 2004
- Pädagogische Ideengeschichte, Stuttgart 2005
- Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 2010

Anmerkungen

- ¹ Die Vorträge, einschließlich einem Reprint der Antrittsvorlesung von 1982, sind in der ZEP 1 sowie 2+3 des Jahres 2006 dokumentiert. Weitere Informationen unter: <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/archiv/>

Prof. Dr. Ulrich Klemm

ist Erziehungswissenschaftler und lehrte zuletzt Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der TU Chemnitz.

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug

ist Lehrstuhlinhaberin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Schriftleiterin der ZEP.

Dr. habil. Klaus Seitz

ist Erziehungswissenschaftler und leitete zuletzt die Politikabteilung der Entwicklungsorganisation Brot für die Welt in Berlin.

Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (MAEJT/AMWCY): Dreißig Jahre zivilgesellschaftliches Engagement in Afrika (1994–2024)

Vor nunmehr dreißig Jahren, am 21.07.1994, wurde in Bouaké an der Elfenbeinküste die afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher „*Mouvement African des Enfants et Jeunes Travailleurs*“ (MAEJT) / „*Africain Movement of Working Children and Youth*“ (AMWCY) von Abgesandten aus Burkina Faso, Elfenbeinküste, Mali und Senegal gegründet. Inzwischen operiert MAEJT/AMWCY in Afrika in den Ländern Äthiopien, Benin, Burkina Faso, Burundi, Demokratische Republik Kongo, Elfenbeinküste, Ghana, Gambia, Guinea-Bissau, Guinea, Kamerun, Kenia, Liberia, Madagaskar, Mali, Mauretanien, Niger, Nigeria, Uganda, Ruanda, Sambia, Senegal, Simbabwe, Sierra Leone, Tschad, Tansania, Togo, Zentralafrikanische Republik.

Die afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher repräsentiert „Kinder“ im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention, d.h. Heranwachsende bis zur Volljährigkeit. De facto sind es aber nach unserem hiesigen Sprachgebrauch oft „Jugendliche“, die sich in der Bewegung engagieren. Der Begriff der „Kinderarbeit“ ist weit gefasst und umfasst auch nur sporadisch ausgeführte und nicht entlohnte Tätigkeiten. In der Literatur werden diese und ähnliche Bewegungen in anderen Erdteilen auch summarisch als Kinderbewegung oder Kindergewerkschaft bezeichnet. Die Bewegung hat eine Webseite¹ und gibt einen Überblick über die jeweils rezenten MAEJT/AMWCY Aktivitäten in ihrem in mehreren Sprachen erscheinenden Newsletter „CALAO Express“; der letzte bei Anfertigung dieses Kommentars Vorliegende war von März–April 2024 und trug bereits die Nummer 224. Dieser elektronische Newsletter wird von ENDA Jeunesse Action herausgegeben; diese wiederum ist eine Abteilung von ENDA (Environnement – Développement – Action, oft mit Zusatz TM für Tiers Monde), die sich speziell für Kinder und Jugendliche engagiert.²

In Bezug auf Afrika ist hervorzuheben, dass für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen zwei eigene afrikanische menschenrechtliche Erklärungen existieren: 1990 verabschiedete die Organisation für die Einheit Afrikas eine *African Charter on the Rights and Welfare of the Child* (ACRWC), die allerdings erst 1999 von der Nachfolgeorganisation, der Afrikanischen Union (AU), in Kraft gesetzt und (noch) nicht von allen Ländern Afrikas ratifiziert wurde. Diese Charta ist an die UN-Kinderrechtskonvention angelehnt, kennt aber z.B. keinen Anspruch auf soziale Sicherung, dafür aber z.B. das Verbot schädlicher kultureller Praktiken, welche die Gesundheit des Kindes beeinträchtigen (Artikel 21; exemplarisch genannt sind Kinderehen). Bildung ist in Artikel 11 definiert.

Heranwachsende in Afrika sind ferner von der *African Youth Charter* betroffen, die 2006 von der Afrikanischen Union

verabschiedet wurde und die 2009 in Kraft trat. Sie betrifft junge Menschen zwischen 15 und 35 Jahren, also auch solche Altersgruppen, die sich durchaus noch in Schule und Ausbildung befinden. Artikel 13 bezieht sich auf Bildung und Kompetenzentwicklung („education and skills development“) einschließlich einer kostenlosen Grundbildung, Zugang zu weiterführender Bildung und Berufsbildung. Andere Artikel tangieren sozialpädagogische Bereiche wie staatliche Jugendpolitik und außerschulische Jugendarbeit (Art. 10–12).

Die Bewegung hat im Rückblick auf dreißig Jahre *African Charter on the Rights and Welfare of the Child* (1990–2020) eine eigene selbstreflexive Bestandsaufnahme ihrer Arbeit erstellt (MAEJT, 2020). Diese enthält eine Kategorisierung ihrer derzeitigen MAEJT/AMWCY Klientel („children to be reached as a priority“), sortiert danach, an welchen Orten (Märkte, Schulen, Nachbarschaft, Zuhause, Steinbrüche, Arbeitsplätze, Öffentlichkeit) welche Art Kinder anzutreffen sind – hierzu zählen: ausgebeutete, missbrauchte, hart arbeitende, verlassene Kinder; Kinder ohne Schulbesuch; Hausmädchen; Gepäckträger/-innen; Schuhputzer/-innen; Kinder, die Waren verhöckern; Koranschüler/-innen; Kinder, die von zu Hause weggelaufen sind; Kinder mit Behinderungen und bettelnde Kinder; Kinder, die in Steinbrüchen, auf Farmen oder Baustellen arbeiten (ebd., Tab. 1, S. 9). Darüber hinaus gibt die Bewegung ein jährliches Bulletin über ihre wichtigsten Aktionen heraus, dessen letzte Nummer (Nr. 24) ein Banner mit „1994–2024“ und ein „Happy 30th Years Anniversary“-Deckblatt zierte und in dem es unter anderem heißt, man repräsentiere inzwischen „4,643 grassroot groups and over a million members and supporters“.³ Im Herbst 2024 soll dann das dreißigjährige Jubiläum von MAEJT/AMWCY in Addis Abeba gefeiert werden.

Die MAEJT/AMWCY Bewegung wurde bisher vornehmlich in der Kindheits- und Kinderrechtsforschung beachtet und dort z.B. unter Aspekten wie Kindheitsbegriff, verschiedene Formen von Kinderarbeit und die Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen diskutiert (vgl. z.B. Gankam Tambo & Liebel, 2013; Gankam Tambo, 2014, S. 310f.). Die afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher enthält darüber hinaus aber auch relevante Bezüge zur Sozialpädagogik/Sozialarbeit (z.B. Methoden der sozialen Arbeit mit vulnerablen Kindern), zur Bildungspolitik (z.B. Verwirklichung des Rechts auf Bildung für arbeitende Kinder), zur Schulpädagogik (z.B. Harmonisierung unterschiedlicher Traditionen wie z.B. Koranschulwesen und moderne staatliche Schulsysteme) und zu weiteren pädagogischen Herausforderungen. Aus der Perspektive einer kritischen internationalen

Bildungsforschung betrachtet, fällt zum Beispiel auf, dass Forschungen und Debatten zu den großen internationalen Regierungsorganisationen wie UNESCO, Weltbank oder UNICEF, nicht zuletzt in ihrem Wirken in Afrika, in der Literatur dominieren, während eine seit langem bestehende international agierende afrikanische zivilgesellschaftliche Organisation wie ENDA, bei der die MAEJT/AMWCY Bewegung mit Hauptsitz in Dakar/Senegal und weiteren Dependancen in anderen Ländern angesiedelt ist, eher selten beachtet wird. Ein solches Ungleichgewicht geht zu Lasten der Wahrnehmung der Agency der nationalen und internationalen *afrikanischen* Zivilgesellschaft (Adick, 2024). Der vorliegende Beitrag möchte daher nicht nur an die Gründung der MAEJT/AMWCY Bewegung erinnern, sondern auch dazu anregen, ihr Wirken in pädagogisch-praktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive stärker zur Kenntnis zu nehmen.

Die Gründung der MAEJT/AMWCY Bewegung in Bouaké basierte ganz wesentlich auf der Verabschiedung von *zwölf Rechten der afrikanischen arbeitenden Kinder und Jugendlichen*. Diese Rechte lauten: (1) to be taught a trade, (2) to remain in the village (no exodus); (3) to work in a safe environment; (4) to light and limited work; (5) to rest when sick; (6) to be respected; (7) to be listened to; (8) to health care; (9) to learn to read and write; (10) to play; (11) to self-expression and to form organizations; (12) to access to equitable legal aid (in case of trouble) (vgl. Bada et al., 2000). Diese zwölf Rechte wurden von arbeitenden Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen afrikanischen Ländern zusammengestellt und gelten bis heute als normative Richtschnur der MAEJT/AMWCY Bewegung. Sie spiegeln seit Jahrzehnten Lebensbedingungen von vielen Heranwachsenden in weiten Teilen von Afrika, so wie die Kinder und Jugendlichen diese selbst wahrnehmen. Demnach muss sich pädagogisches Handeln in Afrika darauf einstellen, dass nicht alle, aber viele Kinder unter Bedingungen aufwachsen, die durch Landflucht, unsichere Arbeit, respektlose Behandlung, Ausbeutung, fehlende Gesundheitsfürsorge und Rechtlosigkeit gekennzeichnet sind. Die arbeitenden und teils auf der Straße lebenden Kinder und Jugendlichen reklamieren daher Respekt und faire Bedingungen und das Recht, als soziale Subjekte angesehen zu werden und in Würde zu arbeiten (Liebel, 2003). Pädagogisch betrachtet fällt auf, dass das universal deklarierte Recht auf einen kostenlosen Schulbesuch nicht das wichtigste Anliegen der Heranwachsenden ist, sondern die Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen. Denn nur zwei der zwölf Rechte tangieren das Recht auf Bildung, wobei sich das erste Ziel auf berufliche Ausbildung bezieht, wohingegen das mit der Schulpflicht assoziierte Lesen und Schreiben lernen erst an neunter Stelle kommt. Es sei erwähnt, dass sich die genannten zwölf Rechte auch forschungsmethodisch konstruktiv für die Strukturierung von Untersuchungsbefunden zu arbeitenden Kindern in Afrika anwenden lassen (Gankam Tambo, 2014, S. 186–200).

Um auf den Gründungsakt in Bouaké 1994 zurück zu kommen, sei hervorgehoben, dass der dort verabschiedete Rechte-Katalog ausdrücklich mit Bezug auf die universalen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention (1989) zustande kam, aber auch im Blick auf die afrikanische Kinderrechts-Charta (1990). Das heißt, die Bewegung operiert nicht im luftleeren Raum. Ein expliziter Vergleich aus den Kreisen der Bewegung

zwischen den zwölf Kinderrechten der MAEJT/AMWCY Bewegung mit den übergeordneten normativen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention (Bada et al., 2000, S. 21) kommt u.a. zu folgenden Einschätzungen: Die zwei Bildungsrechte aus den zwölf proklamierten Rechten arbeitender Kinder passen nur bedingt zur UN-Kinderrechtskonvention und zur afrikanischen Kinderrechtscharta – was andersherum aber auch als ein Indiz dafür gewertet werden kann, dass sie nicht einfach von diesen abgeschrieben wurden. Die arbeitenden Kinder hätten eine eher pragmatische Einstellung zu Bildung und daher praktische Ausbildung an die erste Stelle gesetzt: „They wish to be able to benefit from the right to education even if they work most of the time. A practical training adapted to their condition of working children would allow them to widen their knowledge and improve their know-how in their activities“ (ebd., S. 4). Auch das Verhältnis zur formalen schulischen Bildung sei bei arbeitenden Kindern eher zwiespältig: Während die UN-Kinderrechtskonvention und die afrikanische Kinderrechtscharta einen freien und kostenlosen Zugang zu einer obligatorischen Grundbildung für alle vorgeben, begnügten sich die arbeitenden afrikanischen Kinder und Jugendlichen in ihrem Rechtekatalog mit dem Recht, Lesen und Schreiben zu lernen. Bada et al. sehen darin wiederum eine pragmatische Einschätzung sowohl der schulischen Realitäten als auch ihrer eigenen Lebensumstände (ebd., S. 11f.).

Die afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher MAEJT/AMWCY blickt also nun, im Jahr 2024, auf dreißig Jahre Aktivismus und Selbstorganisation im Namen und für die Anliegen arbeitender und in prekären Verhältnissen aufwachsender Heranwachsender in Afrika zurück. Dabei sind neben der praktischen Mobilisierungs- und Aktionsarbeit, von Arbeitsteams der Bewegung oder in Einzelregie, auch eine Reihe von organisationseigenen Erhebungen, Berichten und Analysen entstanden, die zwar nicht den Status wissenschaftlicher Forschungsliteratur beanspruchen können, die aber gleichwohl in pädagogisch-praktischer wie auch in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht als first-hand Dokumente über Ausschnitte der Erziehungswirklichkeit in Afrika zur Kenntnis genommen und ausgewertet werden können. Die auf diese Weise zugänglichen Daten und Erkenntnisse stellen eine gute Ergänzung zu den weltweit verfügbaren hoch aggregierten Bildungsdaten und Analysen dar, wie man sie etwa in den „Global Education Monitoring Reports“ (GEMR) der UNESCO findet⁴, und bilden damit vielleicht mitunter auch ein kritisches Korrektiv gegen allzu pauschale Verallgemeinerungen. Einer der letzten GEMR (UNESCO 2021/22) befasste sich z.B. mit nicht-staatlichen Bildungsakteuren, worunter, im Prinzip, auch die hier gewürdigte afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher gehört, wenngleich sie in eben jenem Report nicht zur Sprache kommt. Die internationale Bildungsforschung kann und sollte gleichwohl gelegentlich beide Perspektiven zusammenbringen: hoch aggregierte und globale Daten auf der einen und lebensweltliche Erfahrungsberichte und Analysen auf der anderen Seite.

Anmerkungen

- 1 Die Webseite: <https://www.maejt.org/fr/> wurde an etlichen Terminen konsultiert, wobei jedoch auf die englische Ausgabe der Webseite derzeit nicht mehr zugegriffen werden konnte.
- 2 Man kann den Newsletter kostenlos abonnieren über: jeuda@endatiersmonde.org [Letzter Zugriff am 09.06.2024]
- 3 Siehe unter: https://www.maejt.org/wp-content/uploads/2024/03/Defi-des-EJT-n%C2%B024_-Anglais_-Version-finale-.pdf [Letzter Zugriff am 09.06.2024]
- 4 Siehe unter: <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030/unesco-weltbildungsbericht> [Letzter Zugriff am 09.06.2024]

Literatur

- Adick, C. (2024). Kinderrechte und das Recht auf Bildung im Fokus afrikanischer zivilgesellschaftlicher Initiativen. *Bildung und Erziehung*, 77(2), 134–155. <https://doi.org/10.13109/buer-2024-770203>
- Bada, A., Coly, H., d'Ovidio, F., Kane, A., Mooh, E., & Terenzio, F. (2000). *The 12 rights of the African Movement of Working Children and Youth (AMWCY). Juridical foundation, platform of demands or instrument of development?* JEUDA 104E, ENDA TM Jeunesse Action. Letzter Aufruf am 21.10.2023 https://www.amwcy.org/wp-content/uploads/2022/03/jeuda104_12_AMWCY_-rights.pdf

Gankam Tambo, I., & Liebel, M. (2013). Arbeit, Bildung und Agency von Kindern: Die Afrikanische Bewegung arbeitender Kinder und Jugendlicher (AMWCY). In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 261–282). Münster: Waxmann.

Gankam Tambo, I. (2014). *Child Domestic Work in Nigeria. Conditions of Socialisation and Measures of Intervention*. Münster: Waxmann.

Liebel, M. (2003). Working children as social subjects. The contribution of working children's organizations to social transformations. *Childhood*, 10(3), 265–285. <https://doi.org/10.1177/09075682030103002>

MAEJT (Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs) (2020). *Report of the 30 years of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child. The contribution of the African Movement of Working Children and Youth and partner organizations of children and youth. Dec. 2020*. Letzter Aufruf am 21.10.2023 https://www.amwcy.org/wp-content/uploads/2022/02/Synthesis-Report-of-the-AMWCY-30anniversary_-FINAL_DAKr-report-English-version-2.pdf

UNESCO (2021). *Non-state actors in education. Who chooses? Who loses? Global Education Monitoring Report 2021/22*. Paris: Unesco. Letzter Aufruf am 21.10.2023 <https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-12/Global%20Education%20Monitoring%20Report%202021.pdf>

Christel Adick

doi.org/10.31244/zep.2024.03.08

VENRO

Transformation in Aktion: Wie wir Bildung und Engagement zusammen denken und die Welt verändern – Ergebnisse des VENRO-Barcamps

Wir erleben, wie weltweit Krisen und Kriege sich gegenseitig verschärfen, Gesellschaften polarisieren und globale Ungerechtigkeiten fördern. Diese Entwicklungen zeigen, dass fundamentale Veränderungen notwendig sind. Wenn wir weiterleben und wirtschaften wie bisher, werden sich die gegenwärtigen Krisen verschärfen. Die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation bietet die Möglichkeit, diesen Entwicklungen etwas entgegenzusetzen und Krisen zu bewältigen. Dafür braucht es gesellschaftlichen Zusammenhalt und viele Menschen, die sich gemeinsam generationen- und spartenübergreifend einsetzen. Mit einem aktuellen Projekt arbeitet VENRO daran, Praktiker/-innen der Bildungsarbeit und des Engagements darin zu stärken und zu fördern, mehr Menschen für diese notwendigen Veränderungen zu gewinnen und zum Handeln zu befähigen. Schon die Auftaktkonferenz des Projekts Ende 2022 zeigte: Um mit vielen Menschen eine nachhaltige und global gerechtere Zukunft zu erreichen, braucht es breite Bündnisse, Bewegungsräume und Beziehungsarbeit. Dazu braucht es partizipativ gestaltete, inklusive und diskriminierungssensible Räume. Gesellschaftlicher Wandel gelingt nur, wenn wir Macht teilen und in Kooperationen treten. Tiefgreifende Transformation erfordert Veränderungen auf individueller, kollektiver und systemischer Ebene.

Für den gemeinsamen Weg in eine nachhaltige und gerechte Zukunft und viele Menschen zu erreichen, gibt es verschiedene Ansätze: Bildungsarbeit, Engagement und Aktivismus sind drei zentrale Strategien dafür. Die Ansätze sind eng miteinander verknüpft, insbesondere wenn wir transformative

Veränderungen anstreben und Menschen zum Handeln bewegen möchten. Ein Ziel der Bildung kann es sein, Menschen zu Engagement und Aktivismus zu motivieren und zu befähigen. Gleichzeitig können Engagement und Aktivismus Lern- und Erfahrungsräume für Bildungsprozesse schaffen.

In der Arbeit der NRO gestaltet sich die Verbindung von Bildung und Engagement jedoch manchmal schwierig. In entwicklungspolitischen Organisationen sind diese Bereiche häufig getrennt, und auch die Logik der Fördermittelvergabe führt dazu, dass NRO die Bereiche trennen müssen. Um die Praktiker/-innen aus beiden Bereichen stärker zusammenzubringen und zu überlegen, an welchen Stellen mehr Synergien geschaffen werden können, hat VENRO im Juni 2024 den Fachtag Transformation in Aktion als Barcamp veranstaltet.

Das Barcamp fand in einem Gemeinschaftsgarten unter freiem Himmel, zwischen Sträuchern und Vogelgezwitscher statt. Im Berliner Großstadtgewimmel wurde ein temporärer Dorfplatz errichtet, der für einen Tag als gemeinschaftlicher Impuls- und Resonanzraum genutzt werden konnte. Fokus des Barcamps war die Frage, wie Bildung, freiwilliges Engagement und Aktivismus zusammenspielen, damit Menschen ihr Verhalten verändern, sich politisch engagieren und zu „Agents of Change“ werden. Im Sinne des Barcamps wurden keine Workshops vorgegeben. Die Teilnehmenden konnten ihre eigenen Themen und Fragen mitbringen und den Tag inhaltlich aktiv mitgestalten. Die Veranstaltung wurde damit zu einem Ort gelebter Veränderung. Ein zentrales Thema, das alle Teilnehmenden beschäftigte, war der zunehmende Druck

von rechts, der durch das Erstarken rechtextremer Akteur/-innen in Deutschland auf die Zivilgesellschaft ausgeübt wird. Diese Entwicklung stellt auch die entwicklungspolitische Bildungsarbeit vor erhebliche Herausforderungen. Auf dem Barcamp wurde diskutiert, wie sich NRO gegen diese Entwicklungen wappnen und ihre Arbeit weiterhin effektiv gestalten können. Besonders betont wurde die Notwendigkeit, bestehende Netzwerke zu erhalten und widerstandsfähige Bündnisse zu schaffen. Es geht darum, gemeinsam mutig und laut zu sein, öffentliche und digitale Räume für sich zu gewinnen und sich mit passender Sprache und verständlichen Argumenten an eine breite Zielgruppe zu wenden. Ein weiterer wichtiger Punkt war die Stärkung der eigenen Position durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit und das Einfordern von Solidarität aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Es wurde klar, dass proaktive Strategien entwickelt werden müssen, um den Rechtsextremismus offensiv zu bekämpfen und demokratische Werte zu verteidigen.

Ein weiteres Anliegen war die Stärkung der Resilienz und der mentalen Gesundheit der Engagierten sowie der Hauptamtlichen. Die Balance zwischen Motivation und Überlastung ist ein ständiger Begleiter im Aktivismus und im Engagement.

Hierzu wurden kreative Aktionsformen und Methoden diskutiert, die helfen können, das Feuer des Engagements am Brennen zu halten und Hoffnung gegen den Frust zu setzen, denn Engagement muss Spaß machen.

In einem moderierten Gespräch ging es um die Verbindung von Aktivismus und Bildung in der Schule und danach. Wenn Bildung insgesamt als politischer begriffen wird, bietet das große Chancen für die Transformation. Das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine Orientierung für die nötigen Veränderungen und gibt einen Ansatz Bildung und Aktivismus zusammen zu bringen.

Transformation beginnt im Hier und Jetzt, in der Art und Weise, wie wir miteinander umgehen, Beziehungen aufbauen und unsere Umwelt gestalten. Das Barcamp hat gezeigt, dass Bildung und Engagement Hand in Hand gehen müssen, um gesellschaftlichen Wandel hin zu einer gerechteren Welt zu bewirken und dass wir damit mit ein bisschen Mut an jedem Ort und in jedem Moment beginnen können.

Karla-Felicitas Braun

doi.org/10.31244/zep.2024.03.09

VIE/BNE

“Reimagining Teachers and Teacher Education for our Futures”. Report on the international conference at the University of Helsinki

The international conference “Reimagining Teachers and Teacher Education for our Futures” took place at the University of Helsinki from 18 to 20 June 2024. The conference was organised by the Faculty of Educational Sciences of the University of Helsinki and its UNESCO Chairs Professor Hannele Niemi and Professor Arto Kallioniemi in collaboration with the UNITWIN UNESCO Network on Teacher Education for Social Justice and Diversity, the University of Lapland and GINTL (Global Innovation Network for Teaching and Learning).

Teachers are called upon to prepare students for the world of today and the world of tomorrow in the 21st century – within the framework of high-quality teaching. In 2021, the UNESCO International Commission on the Futures of Education took up this particular and quite challenging demand on the professionalism of teachers. In its groundbreaking and forward-looking report “REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER – A new social contract for education”¹, it emphasised that the professionalism and actions of teachers are becoming increasingly complex and challenging. “The report highlighted the crucial role of teachers not only in providing quality instruction, but also in shaping the critical, transversal skills that are necessary for our futures”². Complexity is reflected, for example, in the fact that teachers often have to teach

large numbers of pupils while also focusing on individualised teaching. Different stakeholders in the school community (including education policy-makers, authorities, parents, guardians, etc.) can have very different and often diverging expectations of schools and the actions of teachers. On the one hand, more and more pupils have access to education; on the other hand, there are too few teachers to teach the large number of pupils. In addition, teachers are to respond to crises (such as the recent COVID-19 pandemic or climate change) and yet, or perhaps because of this, inspire hope in students for the future. Furthermore, communities are becoming more socially, culturally and ethnically diverse: teachers are challenged to balance the demands of the global and the local and at the same time balancing the requirements. The conference addressed these facets of complexity and focused on the four challenges currently facing education systems, identified by the United Nations Transforming Education Summit in 2022 as follows

1. A shortage of teachers and other education professionals
2. Difficulties in ensuring adequate qualifications
3. The low status of the teaching profession and poor working conditions
4. A lack of opportunities to develop teacher autonomy, leadership and innovation

Around 200 academics from the international research community were able to choose between theoretical, empirical and practice-oriented contributions in around 60 sessions with different formats (format referring to paper presentations, workshops ...). In addition, three keynote lectures enriched the conference: Professor Diane Hirshberg, in her presentation "Decolonizing and Indigenizing teaching in Alaska", discussed how the legacy of colonisation in Alaska is being addressed in the education system and developed future ideas for teaching that makes greater efforts to decolonise and indigenise teaching practice across the state of Alaska. In his presentation "Reimagining teacher Education for our Future: Trends from Africa", Dr. Jeremiah M. Kalai explained how education, education management, school leadership etc. should be developed further in order to meet the requirements of Agenda Africa 2063 of the African Union. In her presentation "On Education Systems and Teaching in Developing Countries", Dr. Ritva Reinikka elaborated on the fact that while more and more pupils are gaining access to education and schooling, many pupils are learning too little in school or even dropping out prematurely. Against this background, she outlined recommendations on how to make education systems and teaching in developing countries more conducive to learning and more effective. Anita Lehtikoinen took on the role of ceremonial speaker of the conference in her capacity as Permanent Secre-

tary of the Ministry of Education and Culture of Finland. She emphasized the importance of the conference for knowledge sharing and continuous development of education in response to the changing societies.

The conference received a lot of positive feedback: the coming together of academics, educational practitioners and government representatives was emphasised as particularly beneficial. Overall, the conference provided an opportunity to anticipate global and local challenges for national and international education systems and to make suggestions for the further development of teacher professionalism and teacher education. The conference website can be accessed via the following link: <https://www.helsinki.fi/en/conferences/reimagining-teachers-and-teacher-education-our-futures>

References

- 1 UNESCO (2021): REIMAGINING OUR FUTURES TOGETHER – A new social contract for education. Report from the International Commission on the Future of Education. Paris: o.P. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- 2 Access on 25.06.2024 <https://www.helsinki.fi/en/conferences/reimagining-teachers-and-teacher-education-our-futures/call-abstracts>

Caroline Rau & Elina Lehtomäki
doi.org/10.31244/zep.2024.03.10

Rezensionen

Schnurmann, C., & Schulte Beerbühl, M. (Hrsg.) (2022). Wissenstransfer in globalgeschichtlicher Perspektive. Stuttgart: Franz Steiner. 58,00€

Der Sammelband von Schnurmann und Schulte Beerbühl (2022) versammelt Beiträge, die sich dem Phänomen des Wissenstransfers in globalgeschichtlicher Perspektive widmen. Er geht dabei auf zwei Jahrestagungen der Gesellschaft für Globalgeschichte zum Thema „Wissenstransfer in globaler Perspektive“ zurück. Kennzeichnend für den Sammelband ist, dass das Phänomen der Wissensverbreitung in einen globalen Horizont gestellt und aus einer interdisziplinären Perspektive bearbeitet und dargestellt wird. Die Autor/-innen stellen unterschiedliche Phänomene des globalen Wissenstransfers aus drei Perspektiven vor: In einem ersten Teil konzentrieren sich die Beiträge auf die Rolle der Institutionen als Wissensakkumulations- und Transferinstitutionen. An Beispielen aus dem Bereich des Militärs, der Diplomatie und des Schulwesens zeigen sie, wie Wissen gesammelt und gestaltet wurde. In einem zweiten Teil rücken die Beiträge individueller Akteur/-innen, wie Forschungsreisenden, Wissenschaftler/-innen, Diplomat/-innen oder Händler/-innen, in den Fokus. Der dritte Teil widmet sich schließlich den Medien als Mittel der Verständigung für interkulturelle Kontakte. Dabei werden insbesondere „Formen der Produktion, Akkumulation, Adaption bzw. Widerstand sowie Zirkulation und Transformation von Wissen in interkontinentalen Zusammenhängen“ (S. 25) in den Blick genommen. Eröffnet wird der Band mit einem Bericht von Claudia Schnurmann zu den beiden Jahrestagungen, aus deren Kontext der Band entstanden ist. Die darauffolgende, von Margit Schulte Beerbühl verfasste,

Einleitung führt in das weite Forschungsfeld des Kulturtransfers und das Phänomen des Wissenstransfers ein und zeichnet die Entwicklung des Diskurses um Wissenstransfer, zunächst beschränkt auf innereuropäische Transfer- und Austauschprozesse und spätere Erweiterungen nach, wie beispielsweise im Kontext der „postcolonial studies“.

Im ersten Teil der Beiträge, der sich auf die Rolle und Bedeutung von Institutionen als Wissensakkumulations- und Transfereinrichtungen fokussiert, werden Institutionen aus verschiedenen Bereichen in den Mittelpunkt gerückt und gezeigt, wie Wissen durch diese Institutionen generiert und akkumuliert, aber auch distribuiert werden. Der Beitrag von Christel Adick richtet einen kritischen Blick auf die weitverbreitete Vorstellung, dass europäische Bildung transitiv in den afrikanischen Kontext verpflanzt wurde. Niko Rohé zeigt anhand der europäischen Militärapparate und deren Beobachtung des ersten Japanisch-Chinesischen Kriegs, welche Faktoren den Wissenserwerb be- bzw. verhindern können. Inwieweit indigenes Wissen zur Etablierung und Aufrechterhaltung der britischen Herrschaft in der Kolonie Nyasaland beigetragen hat, wird im Beitrag von Stefan Omlor gefragt. Oxana Nagornaja beschäftigt sich mit den Beschränkungen des Transfers im Kontext sowjetischer Bestrebungen auf Kuba damit, technologische Modernisierung voranzutreiben sowie marxistische Ideologie zu etablieren.

Der zweite Teil, der sich individuellen Akteur/-innen widmet, wird mit einem Beitrag von Tobias Delfs eröffnet, der am Beispiel des dänischen Botanikers Nathaniel Wallich die Bedeutsamkeit von Infrastruktur innerhalb globaler Netzwerke

untersucht. Im Beitrag von Susanne Quitmann stehen ebenfalls Netzwerke im Mittelpunkt. Sie widmet sich den transatlantischen Netzwerken der Frauenrechtsbewegung im Kontext von Jugendstrafrechtsreformen. Philipp Wendlers hingegen verbindet eine Akteur/-innen-orientierte Perspektive mit einem Blick auf medialen Wissenstransfer und untersucht am Beispiel des US-amerikanischen Paläontologen Charles Marsh die Etablierung einer US-amerikanischen Paläontologie.

Im dritten Teil sind Beiträge zusammengefasst, die dezidiert den Blick auf Wissenstransfer auf Basis medialer Aufbereitung richten. Marília dos Santos Lopes analysiert in ihrem Beitrag sprachliche Kodifizierungen seitens europäischer Forschungsreisender und die damit verbundenen Herausforderungen. Die Verbreitung und Generierung naturkundlichen Wissens, speziell botanischer Provenienz, steht im Mittelpunkt des Beitrags von Michael Schmölz-Häberlein. Beate Löffler widmet sich westlicher Rezeption japanischer Architektur im späten 19. Jahrhundert. Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von Hermann Wellenreuther, der anhand einer transatlantischen Korrespondenz der Herrnhuter und Ego-

menten lutherischer Pastoren in Nordamerika die Bedeutsamkeit schriftlicher und mündlicher Kommunikation für den Wissenstransfer im atlantischen Raum der Frühen Neuzeit aufzeigt. Der Sammelband versammelt hoch interessante und aufschlussreiche Fallstudien, die verschiedene Blickwinkel einnehmen und sich unterschiedlichsten Forschungsgegenständen im Kontext von Wissenstransfer im globalen Horizont widmen und ist damit für eine breite Leser/-innenschaft von Interesse. Die Unterteilung in die Themenbereiche stellt dabei eine sinnvolle Bündelung dar. Gleichwohl wäre es interessant gewesen, wenn die Ergebnisse der Fallstudien der einzelnen Themenbereiche auf einer abstrakteren Ebene hinsichtlich zu identifizierender Modi bzw. homologer Muster des Wissenstransfers und der Transformationspraktiken einer verdichtenden Betrachtung unterzogen worden wären.

Marcel Scholz

doi.org/10.31244/zep.2024.03.11

Schlaglichter

Unterrichtsmaterialien zum Thema Nahostkonflikt auf dem Deutschen Bildungsserver (red.): Im Dossier des Deutschen Bildungsservers finden sich Arbeitshilfen, die Lehrkräfte dabei unterstützen, den Nahostkonflikt im Unterricht und im Schulalltag zu behandeln sowie fächerübergreifende Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II zur Geschichte des Nahostkonflikts. Weitere Informationen: https://www.bildungsserver.de/unterrichtsmaterialien-zum-nahost-konflikt-13050-de.html#Handreichungen_fuer_den_Unterricht

Plattform „Lernorte für morGEN“ (red.): „Lernorte für morGEN“ ist eine Plattform für nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsformate aus innovativen Orten und Dörfern des Wandels. Hier finden sich Veranstaltungen, Seminare, Veranstaltungskalender sowie Kontaktmöglichkeiten zu Wandelorten, Reallaboren und Werkstätten, die einen zukunftsweisenden Lebensstil fördern. Besonders Gemeinschaftsbildung und die Entwicklung eines solidarischen Miteinanders stehen im Mittelpunkt dieser Lernorte. Die Akteur/-innen an den Lernorten sind oft Lernende und Lehrende zugleich, die neben Fachkompetenz über einen Schatz an Erfahrungswissen verfügen. Weitere Informationen unter: <https://lernorte.gen-deutschland.de/>

Publikationsangebot der Infostelle Bildungsauftrag Nord-Süd (WUS): Die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd, seit 1991 beim World University Service (WUS) angesiedelt, möchte auf ihr vielfältiges Publikationsangebot im Bereich

der Entwicklungszusammenarbeit, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aufmerksam machen. Was ist feministische Entwicklungspolitik? Wie unterstützt das Land Nordrhein-Westfalen den Berufseinstieg von Studierenden in Nordmazedonien? Welche großen Konferenzen finden demnächst statt? Unser Printmagazin Rundbrief und der Online-Newsletter bieten einen kompakten Überblick zu Neuigkeiten rund um das entwicklungspolitische Engagement der 16 Deutschen Bundesländer, des Bundes und der Zivilgesellschaft bundesweit. Der Versand erfolgt monatlich für den Online-Newsletter und vierteljährlich für den Rundbrief. Weitere Informationen sowie das kostenlose Abonnement der Publikationen unter: www.informationsstelle-nord-sued.de

ANGEL-Konferenz 2025 (red.): Die ANGEL-Konferenz 2025 ist die fünfte, internationale Konferenz des Academic Networks on Global Education & Learning. Die Konferenz, die in Zusammenarbeit mit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Engagement Global, Global Education Network Europe (GENE) und IOE, UCL's Faculty of Education & Society organisiert wird, findet vom 4. bis 6. Juni 2025 im Humboldt Forum in Berlin statt. Sie trägt den Titel „Research in Global Education and Learning: For Democracy, Peace, Human Rights, Sustainability, and Global Social Justice“. Weitere Informationen unter: <https://event.fourwaves.com/angelconference2025/pages>



Eun Young Park

Internationalization of Higher Education

A comparative perspective on support for international students in the United States of America, Republic of Korea, and Germany

Sozialisations- und Bildungsforschung:
international, komparativ, historisch Research
in Socialisation and Education: international,
comparative, historical, vol. 22, 2024, 224 pages,
pb, € 34,90, ISBN 978-3-8309-4885-8

E-Book: Open Access
<https://doi.org/10.31244/9783830998853>

In the process of the internationalization of higher education, a meaningful integration of international students at host universities has gained interest in the past two decades. Against this background, the purpose of this study was to explore the voices of the main actors involved, i.e., staff members, who provide social and cultural support services at host universities, and international students who experience the offered support. Three countries were selected: the United States of America (USA), the Republic of Korea (Korea), and Germany. Among these Korea was not only chosen due to the researcher's biographical background but also recognizing the fact that Korea is the major sender of international students, and the USA and Germany are the main receivers of these students worldwide. The qualitative empirical approach chosen in this study centered around semi-structured interviews with experts and international students from the three countries in question applying a reflexive comparative perspective, thus making it possible to cross-reference individual voices.