

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 Transformativer 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 unbekannt 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 Denkmuster 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 (Grobbaauer, 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 entwickelt, 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 Selbstbestimmungerschwernissen‘ (...), 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 & Riekmann, 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 werdender 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 Othing 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 erfasste und differenzierte, um auch mehrfache Diskriminierungen sichtbar zu machen. Bis 2012 wurden hier zwölf Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit erfasst:

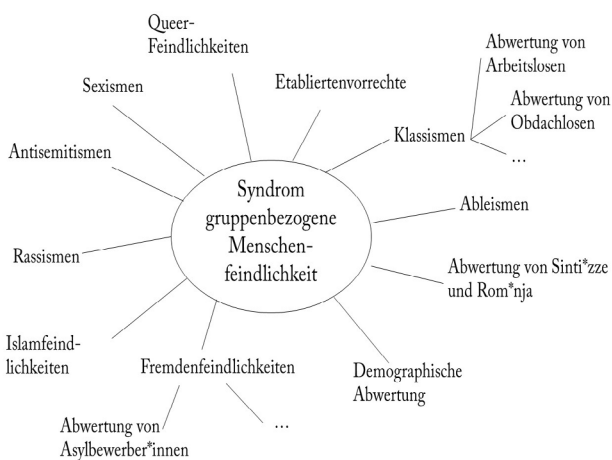


Abb.1: Pluralisierung von Menschenfeindlichkeiten - Let's talk about -isms; Erweiterte Darstellung der Elemente gruppenbezogener Menschenfeindlichkeiten, angelehnt an Heitmeyer, Quelle: nach Heitmeyer, 2012, S. 17

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 Weltansicht, 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](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 Bildungsauftriegs*. *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.
- Rolf, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolf, 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.
- Thorweiger, 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.ctv2zrpd1x.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](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, rassistismuskritische Bildung und postkoloniale Perspektiven sowie der Regionalen Geografie Ostafrikas.