

Budde, Jürgen

Transformation als Perspektive inklusiver Forschung?

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 31-45



Quellenangabe/ Reference:

Budde, Jürgen: Transformation als Perspektive inklusiver Forschung? - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 31-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358856 - DOI: 10.25656/01:35885; 10.35468/6240-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358856>

<https://doi.org/10.25656/01:35885>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Transformation als Perspektive inklusiver Forschung?

1 Transformation als Signatur der Gegenwart

Kaum ein Begriff hat in den letzten Jahren in Politik, Wissenschaft und Bildung eine derartige Konjunktur erfahren wie der Transformationsbegriff. Ob in der Klimaforschung, der Energiepolitik oder der Erziehungswissenschaft – Transformation fungiert als Chiffre für Umbrüche, als normative Vision einer zukünftigen Gesellschaft und zugleich als Beschreibung tiefgreifender sozial-ökologischer Krisenprozesse. Bildungsinstitutionen werden in diesem Diskurs zunehmend selber als Träger solcher Transformationen adressiert. Ihnen wird die Fähigkeit zugeschrieben, gesellschaftlichen Wandel aktiv zu gestalten. Doch diese Hoffnung ist doppelt gebrochen: Zum einen verweist sie auf eine bisweilen überhöhte Vorstellung sozialer Gestaltbarkeit hin zu einem ‚besseren‘, sprich inklusiveren Bildungssystem, die die Trägheit und den selektiven Charakter bestehender Systeme unterschätzt. Zum anderen bleibt unklar, welche Art von Transformation eigentlich gemeint ist. Handelt es sich um strukturelle Veränderungen gesellschaftlicher Institutionen, um die Veränderung individueller Dispositionen – oder um beides zugleich? Diese Unbestimmtheit verweist auf die Mehrdeutigkeit des Transformationsbegriffs selbst. Aus diesem Grund fragt der Text, wie das Konzept der Transformation als Perspektive inklusiver Bildungsforschung sowohl die theoretische Fundierung als auch die konkrete Praxis in Hinblick auf Inklusion neu bestimmen kann?

Dafür werden zuerst grundlegende Theoriebestände der Transformationsforschung dargestellt (Kap. 2) und anschließend mit Blick auf Ambivalenzen und Normativität Zusammenhänge zwischen Transformation und Bildung ausgeleuchtet (Kap. 3). Anschließend werden drei theoretischer Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Transformation skizziert (Kap. 4) und mit post-humanistisch informierten Theorien eine grundlegend relationale Perspektive eingeführt (Kap. 5), bevor im Fazit (Kap. 6) die Überlegungen zusammengefasst werden.

2 Sozial-ökologische Transformationsforschung als Bezugsrahmen

Der Ursprung des Transformationsbegriffes wird oftmals in Polanyis (1944) Studie „The Great Transformation“ identifiziert, in der er den gesellschaftlichen Umbruch in Großbritannien von der mittelalterlichen Agrargesellschaft des 16. Jahrhunderts bis zur frühmodernen Manufaktur- und Industriegesellschaft des 18. Jahrhunderts beschreibt. Intensiver wiederaufgegriffen wurde der Begriff Transformation im Kontext der Analyse des Zusammenbruchs des sozialistischen Staatenbundes nach 1988. Davon unterschieden wird der Begriff der Transition, der systemische Veränderungen als gesteuerten Prozess beschreibt, etwa den Umbau der Landwirtschaft in der Sowjetunion nach der Novemberrevolution. Erst im Zuge der sozial-ökologischen Debatte seit den 2010er Jahren – etwa in Verbindung mit dem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011) oder mit den Sustainable Development Goals (SDGs) – hat sich der Begriff auch im breiten wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskurs etabliert. Hier steht Transformation nicht mehr nur für ökonomische oder politische Prozesse, sondern wird auch zum kulturellen und bildungstheoretischen Orientierungspunkt. Die sozial-ökologische Transformationsforschung versteht unter Transformation

„radikale, strukturelle und paradigmatische Umwandlungen von Gesellschaften und ihrer Teilsysteme, durch welche die funktionelle Ausrichtung eines (Teil-)Systems beziehungsweise die Art und Weise, wie diese erfüllt wird, grundlegend verändert wird“ (Wittmayer & Hölscher, 2017, S. 45).

Diese Definition verweist auf die Tiefendimension gesellschaftlicher Veränderung, auf jene Schicht sozialer Praktiken, in der institutionelle Logiken, kulturelle Deutungsmuster und materielle Infrastrukturen ineinander greifen. Ähnlich versteht Brand Transformation als „umfassender sozioökonomischer, politischer und soziokultureller Veränderungsprozess“ (Brand, 2014, S. 249). Sommer und Welzer (2014) verweisen darauf, dass Transformation zugleich als konflikthaft und widersprüchlich begriffen werden kann. Sie kann „by design“ erfolgen – also als gestalteter, politisch intendierter Wandel – oder „by disaster“, als eruptives Umschlagen von Krisen. In beiden Fällen berührt Transformation die kulturellen Selbstverständnisse einer Gesellschaft in ihren Grundfesten: Sie verlangt nach Neujustierungen von Wissen, Handeln und Subjektivierung. Diese Ansätze teilen die Annahme, dass Transformation nicht allein technologisch oder ökonomisch zu denken ist, sondern immer kulturell vermittelt bleibt. Ihre Umsetzung scheitert nicht immer an technischen

Hürden, sondern oftmals zuallererst an sozialen und kulturellen Blockaden (Sommer, 2022).

Transformationen vollziehen sich selten gleichmäßig. Sie entstehen in Spannungsfeldern zwischen Stabilität und Disruption, zwischen Beharrungskräften und Neuordnungen. Transformation geschieht dort, wo Routinen irritiert und Selbstverständlichkeiten infrage gestellt werden. Schmelzer und Sommer (2019) differenzieren gemäß soziologischer Ebenenmodelle drei Stufen. Nischeninnovationen wie die Degrowth- oder die Commons -Bewegungen entwickeln in gesellschaftlichen Freiräumen oftmals radikale und experimentelle Projekte mit transformatorischem Potenzial. Auf einer Ebene identifizieren sie institutionell stabilisierte sozio-technische Regime. Dazu können etwa fossile Individualmobilität, aber auch das Steuersystem gezählt werden, die sich transformationshemmend auswirken. Als transformationsförderliche sozio-technische Regime hingegen wären etwa Mobilitätskonzepte der Städte Kopenhagen oder Amsterdam zu nennen. Auf einer weiter darüberliegenden Ebene liegen strukturelle Megatrends: Dazu zählen etwa Konzepte der „imperialen Lebensweise“ (Brand & Wissen, 2017), der „Externalisierungsgesellschaft“ (Lessenich, 2020) oder der „fossilen Männlichkeit“ (Dagget, 2018), die Ende der 2010er-Jahre durch die globale Fridays for Future-Bewegung in ihrer Legitimation herausgefordert wurden (für Bildungsinstitutionen etwa Budde, 2020). Insofern ist Transformation immer auch eine Krise der Selbstverhältnisse. Sie verlangt von Subjekten, Institutionen und Gesellschaften, sich neu zu verorten. Diese Spannungen treten im Bildungsbereich in besonderer Schärfe hervor

3 Ambivalenzen und normative Überformung

Insofern sind Transformationsdiskurse eingespannt zwischen der Beschreibung von Prozessen der grundlegenden Veränderung und der normativen Aufladung mit einem gewünschten Ziel. In der Formulierung „große Transformation“ (WBGU, 2011) etwa klingt bereits die Vorstellung einer notwendigen und wünschenswerten Veränderung an. Auch der sogenannte ‚Green Deal‘ der EU ist mit dem normativen Zielhorizont des ökonomischen Wachstums durch ökologische Reformen ausgestattet. Transformation by design beinhaltet immer Vorstellung eines besseren Zustandes, der zu erreichen sei. An dieser normativen Stelle kreuzt sich die Transformationsforschung mit pädagogischen Fragen: Bildung ist einer jener kulturellen Orte, an denen Vorstellungen des Zukünftigen erzeugt, stabilisiert und verhandelt werden. Gerade diese Doppelstruktur macht den Bildungsbegriff für pädagogische Diskurse attraktiv: Bildung und Erziehung werden als Hebel gesellschaftlicher Transformation verstanden, etwa als innovative Institutionen eines Wandels hin zu

Nachhaltigkeit, Demokratie oder Inklusion. Bildung wird so zum Projektionsraum politischer Hoffnungen – und der Transformationsbegriff selbst zu einer moralisch aufgeladenen Chiffre. Für den Bildungsbereich bedeutet dies: Bildung wird zugleich als Gegenstand und als Instrument von Transformation adressiert. Inklusion, Nachhaltigkeit, Demokratie oder Geschlechtergerechtigkeit werden häufig als Ziele formuliert, die durch ‚Transformationsprozesse‘ in Schulen und Hochschulen zu realisieren sein. Der IfO-Call for Papers (2025) etwa postuliert:

„Die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung bedeutet einen fundamentalen Transformationsprozess [...] in der Entwicklung inklusiver Strukturen, Praktiken und Kulturen. [...] Bildungseinrichtungen sowie die darin tätigen Akteur:innen müssen hierbei über entsprechende Transformationskompetenzen [...] verfügen, um den angestoßenen Wandel hin zu inklusiver Bildung aktiv zu gestalten.“ (CfP-IfO, 2025)

Budde (2021) hat in diesem Zusammenhang von der „doppelten Normativität“ pädagogischer Inklusion gesprochen: Pädagogische Konzepte zielen einerseits auf intendierte Veränderungen bei Adressat:innen, andererseits auf eine Vorstellung von gesellschaftlicher Verbesserung. Diese Verschränkung von empirischem Anspruch und normativer Hoffnung prägt insbesondere Diskurse der Inklusions-, Demokratie- und Nachhaltigkeitspädagogik. Wenn Bildung als zentraler Movers gesellschaftlicher Transformation erscheint, dann liegt der Kurzschluss nahe, soziale Probleme ließen sich durch pädagogische Interventionen lösen. Damit wird sichtbar, dass pädagogische Praxis zugleich Trägerin normativer Erwartungen und Austragungsort gesellschaftlicher Spannungen ist. Denn sie ist nicht zuallererst Kernzelle gesellschaftlicher Transformation, sondern ein diskursiver und materieller Austragungsort ihrer Spannungen. Die Spannung zwischen inklusiver Programmatik und exkludierender Realität verweist auf eine fundamentale Ambivalenz: Transformation durch/in/als Bildung ist sowohl Medium gesellschaftlicher Integration als auch Mechanismus sozialer Selektion und lässt sich daher nicht als zielgerichtetes Projekt, sondern nur als emergente, relationale Bewegung begreifen.

4 Bildung und Transformation

Wenn Transformation zum Leitbegriff der Gegenwart geworden ist, dann erscheint – wie kurz angedeutet – Bildung als ihr privilegierter Ort. Kaum ein gesellschaftlicher Bereich wird so stark mit der Fähigkeit zur Erneuerung, zur „Gestaltung der Zukunft“ oder zur „Befähigung zum Wandel“ assoziiert wie das Bildungssystem. Im Kontext inklusiver und nachhaltiger Bildung nimmt diese Erwartung eine besondere Schärfe an. Inklusion wird als transformatives Projekt beschrieben, das den Umbau gesellschaftlicher Strukturen anstrebt.

Bildung wird hier zur treibenden Kraft gesellschaftlicher Veränderung erklärt. Doch diese Hoffnung, gesellschaftliche Transformation durch Bildung zu realisieren, enthält mehrere theoretische Kurzschlüsse. Im Folgenden werden drei Modi der Relationierung – Transformation *durch* Bildung, Transformation *in* Bildung und Transformation *als* Bildung – unterschieden, um die Ambivalenzen pädagogischer Transformationsrhetorik präzise zu fassen. Diese Trias dient der heuristischen Klärung theoretischer Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Transformation.

Die Rede von ‚Transformation *durch* Bildung‘ folgt einer Fortschrittserzählung: Wenn Menschen lernen, reflektieren und handeln, so die Annahme, verändern sie ihre Umwelt zum einem – wie auch immer gearteten – Besseren. Diese Denkfigur verknüpft Bildung und ihre Institutionen mit moralischer Verpflichtung und politischer Hoffnung. Schon Nelson Mandelas Diktum, Bildung sei „die mächtigste Waffe, um die Welt zu verändern“, bringt diese Erwartung auf den Punkt. Erziehungswissenschaftliche Analysen bezeichnen diese Haltung als In-Dienstnahme pädagogischer Praxis für gesellschaftliche Zwecke (Budde & Blasse, 2023). Pädagogik wird instrumentalisiert, um Demokratie, Nachhaltigkeit oder Inklusion zu fördern. Damit verschiebt sich der Fokus: Nicht mehr Bildung als Selbstzweck, sondern Bildung als Werkzeug zur Lösung externer Probleme steht im Vordergrund. Bildung soll gesellschaftliche Probleme lösen, ist aber selbst Teil der Strukturen, in denen diese Probleme entstehen. Gesellschaftliche Krisen – von sozialer Ungleichheit über Klimawandel bis zu politischen Polarisierungen – lassen sich nicht durch Bildungsangebote kompensieren. Die Hoffnung auf Transformation durch Bildung mündet häufig in Delegationslogiken: Bildungseinrichtungen sollen lösen, was politisch und strukturell ungelöst bleibt. Demokratiepädagogische Programme etwa intendieren Partizipation, stoßen jedoch an institutionelle Grenzen; Entscheidungsräume sind meist vorstrukturiert, Mitsprache bleibt formal. Ebenso zeigen Studien zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), dass zwischen deklarer Zielsetzung und praktischer Umsetzung erhebliche Lücken bestehen (Budde & Blasse, 2023).

Während der erste Modus insbesondere auf pädagogische Programmatik zielt, rückt der zweite Modus – ‚Transformation *in* Bildung‘ – bildungs(system) immanente Veränderungen in den Blick, indem Bildungssysteme selbst als Gegenstand von Transformationen erscheinen. Dazu gehören pädagogische Innovationen (wie z.B. individualisiertes Lernen, inklusiver Unterricht), aber auch systemische Entwicklungen (wie z.B. Digitalisierung, Dauer der gymnasialen Oberstufe, Einführung von BNE als Querschnittsaufgabe). Ökonomisierung, Sicherheitsdiskurse, Gesundheitsideale, ordnungspolitische Regularien, Forderungen nach Nachhaltigkeitskompetenz, demokratischem und sozialem Lernen sowie Inklusionspolitik verändern pädagogische Institutionen, Prakti-

ken und Deutungsmuster. Problematisch erscheint dabei einerseits, dass diese Transformationen oftmals nicht primär durch pädagogische Akteur:innen hervorgerufen werden, sondern durch politische, ökonomische und kulturelle Kräfte. So wird auf der programmatischen Ebene Inklusion als Motor gesellschaftlicher Öffnung begriffen. Als problematisch erscheint dabei andererseits, dass dies in der Praxis mit selektiven und meritokratischen Strukturen kollidiert. Der Anspruch einer „Schule für alle“ trifft auf das System der Leistungsbewertung, auf Ressourcendefizite, institutionelle Trägheit und auf tief verankerte kulturelle Ordnungsvorstellungen. Inklusion als Transformationsprojekt erzeugt so neue Formen von Exklusion: Schüler:innen mit Förderbedarfen werden zwar in sogenannte ‚Regelsysteme‘ eingeschult, bleiben dort aber faktisch oftmals weiterhin separiert; Lehrkräfte sollen Diversität anerkennen, arbeiten aber in Strukturen, die Homogenität belohnen.

Der dritte Modus schließlich wendet die Perspektive: Weder gesellschaftliche Veränderung durch Bildung, noch Transformation in Bildungssystemen, sondern ‚Bildung als Transformation‘ fokussiert auf Prozesse der Relation von Selbst- und Weltverhältnissen. Dieser Gedanke reicht zurück bis zu Wilhelm von Humboldt, für den Bildung die „höchste und proportionierlichste Ausbildung der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen“ bedeutete. Bildung geschieht nach Humboldt dort, wo Individuen in der Auseinandersetzung mit Welt sich und die Welt zugleich ändern. Anlässe dafür seien Krisen, die mit herkömmlichen Routinen und Sichtweisen nicht mehr bearbeitet werden können (Oevermann, 2004). In der modernen Bildungstheorie hat Koller (2016) diese Idee als „transformatorische Bildung“ reformuliert: Bildung sei jene Form der Transformation, die Differenz nicht schließt, sondern offenhält.

„Als Bildung wären nur solche Transformationen zu bezeichnen, die dem Widerstreit gerecht werden, also geeignet sind, einen bereits artikulierten Widerstreit offenzuhalten oder einem bislang nicht artikulierbaren Anliegen zur Sprache zu verhelfen. Ausgeschlossen wären damit Transformationen in Richtung auf Welt- und Selbstverhältnisse, die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen – also in Richtung totalitaristischer Positionen, die den Ausschluss, die Verfolgung oder gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben“ (Koller, 2016).

Damit werden Bezogenheit und Offenheit als wesentlichen Merkmale transformatorischer Bildungsprozesse markiert. Zugleich aber verbleibt Kollers Konzept einerseits individualisiert und subjektbezogen, selbst wenn mittlerweile auch von Selbst-Welt- und *Anderern*verhältnissen gesprochen wird. Andererseits wird die Dichotomie zwischen Subjekt und Welt als getrennte und unabhängig voneinander existierende Sphären, die erst durch Bildung zueinander relationiert werden, aufrechterhalten. Deswegen soll mit einer posthu-

manistisch informierte Bildungstheorie im Folgenden ein daran anschließender Vorschlag ins Spiel gebracht werden.

5 Bildung posthumanistisch gelesen – Relationalität, Materialität und Verantwortung

Eine posthumanistisch informierte Bildungstheorie problematisiert die Grundannahme, Subjektivität in der bürgerlichen Moderne des globalen Nordens sei durch Autonomie, Rationalität und Selbstbewusstheit bestimmt. Denn diese Vorstellung des autonomen, bürgerlichen Subjekts bildet auch einen Maßstab für Vorstellungen von Pädagogik und Bildung und strukturiert implizit auch Möglichkeiten und Grenzen von Inklusion. Einer posthumanistisch informierten Bildungstheorie erscheint Subjektivität hingegen nicht als autonome Instanz, sondern als relational verschränktes Gefüge aus Diskursen, Körpern, Artefakten und Atmosphären. Bildung wird als Bildungssphäre verstanden – als Zwischenraum, in dem Selbst- und Weltverhältnisse nicht vereinheitlicht, sondern im Werden gehalten werden. Transformation bezeichnet damit keinen zielgerichteten Wandel, sondern die Bewegung dieser Relationierung selbst.

5.1 Relationalität und Bezogenheit

Ausgangspunkt ist eine theoretische Verschiebung von einer subjektzentrierten hin zu einer relationalen Logik von Bildung. Während klassische Bildungstheorien das Subjekt als Träger von Entwicklung und Reflexivität konzipieren, verlagert sich der Fokus hier auf die Relationen, in denen Subjektivität überhaupt erst hervorgebracht wird. Bildung wird damit nicht mehr primär als individuelle Selbsttätigkeit verstanden, sondern als Geflecht wechselseitiger Abhängigkeiten, Affekte und Entitäten. Bildung ist kein linearer Prozess, sondern ein räumlich-zeitliches Geschehen, das sich zwischen Subjekten und ihren Welten ereignet. Innerhalb solcher Bildungssphären kommt Transformation als Bewegung der Relation selbst in den Blick. Transformation als Bildung bezeichnet entsprechend ebenfalls keine zielgerichtete Veränderung, sondern die emergente Dynamik, in der Differenz produktiv wird. Bildung ist somit weder Mittel noch Ergebnis, sondern ein Geschehen, das Welt- und Selbstverhältnisse fortwährend neu konfiguriert. Diese Perspektive erlaubt es, den normativen Gehalt der Transformationsrhetorik zu entschärfen. Transformation wird nicht länger als moralischer Imperativ, sondern als Bedingung von Bildung verstanden. Bildung geschieht dort, wo Subjekte – verstanden als relationale Knotenpunkte – mit dem Unverfügbaren konfrontiert werden und darauf antworten.

Posthumanistische Theorien überwinden die immanenten Dichotomien, Subjektbezüge und Autonomieversprechen des Koller'schen Bildungsverständnisses ebenso wie dichotome oder aber individualisierende Gesellschaftstheorien und betonen stattdessen die Relationalität und Bezogenheit menschlicher und nicht-menschlicher Entitäten. In Verlängerung feministischer Kritik wird aus posthumanistischer Perspektive – insbesondere in Anschluss an Haraway (2016, 2018) und Braidotti (2018) – auf die Bedeutung und die Agency von Körpern, Materialitäten, nicht-menschlichen Spezies aber auch Atmosphären unter dem Schlagwort ‚more-than-human‘ hingewiesen. Diese Dezentrierung des (bürgerlichen, autonomen, männlichen, weißen, befähigten) Subjektes betont also Relationen zwischen unterschiedlichen Entitäten.

Damit verbunden ist eine grundsätzliche Kritik an der anthropozentrischen Engführung moderner Bildungstheorie, die das Subjekt als autonomes, vernunftgeleitetes und der Welt gegenüberstehendes Wesen konzipiert. Denn auch der Bildungsdiskurs kreist um den Menschen und nimmt insofern eine androzentristische Perspektive ein. Bildung wird aus dieser Perspektive nicht länger als Privileg menschlicher Subjektivität, sondern als relationale Praxis verstanden, die auch das Nicht-Menschliche einbezieht. Angefragt wird so die Vorstellung von Autonomie als Voraussetzung von Subjektivität.

Andere werden – knapp skizziert – nicht als ‚unterschiedlich-aber-prinzipiell-gleich‘ gedacht – wie dies die Vorstellung autonomer Subjekte voraussetzt –, sondern als ‚radikal Differente‘. Durch diese Vorstellung radikaler Differenz wird der Blick auf die Beziehung und gegenseitige Angewiesenheiten als relationales Verhältnis wechselseitiger Bezogenheiten gerichtet. Levinas – der auch in der Bildungstheorie von Koller eine besondere Rolle spielt – etwa formuliert: „Die Infragestellung meines Selbst durch den Anderen macht mich dem Anderen in unvergleichlicher und einzigartiger Weise solidarisch“ (Levinas, 1957, S. 224). Damit entsteht eine andere normative Bestimmung. Transformation im inklusiven Sinne bedeutet nicht nur das Offenhalten von Diskursen, sondern die Möglichkeit zu einem Relationalitäten-betonenden-Denken ‚vom Anderen her‘. Andere sind in posthumanistischer Perspektive nicht nur andere Personen, sondern im umfassenden Sinne Welt, d.h. Menschen, Organismen, Lebewesen, Artefakte. Eine der zentralen Annahmen nun ist, dass die Materialität ‚der Anderen‘ konstitutiv für jede Form von Leben ist. Die gegenwärtigen und zukünftigen ökologischen Krisenphänomene deuten mit aller Hartnäckigkeit auf die grundlegende Angewiesenheit hin.

5.2 Care – Körper – Abhängigkeiten

Plausibilisieren lässt sich diese grundsätzliche Bezogenheit anhand des Thomas Care. Puig de la Bellacasa (2017) verweist im Anschluss an Noddings

‚Care Ethics‘ (2013) auf die ethische Dimension dieser Dezentrierung, die sich gegen vor-ab definierte dichotome Hierarchisierungen zwischen Sorge-Ge-benden und Sorge-Nehmenden werden. Sie versteht Sorge vielmehr „as both a value and a practice, as an affective state, a material vital doing, and an ethico-political obligation“. Eva Kittay beschäftigt sich deshalb mit Praktiken der Sorge und schließt damit an ethische Perspektiven an:

„To say that we care about each other is to say that what matters to the other becomes our own CARES – our SECOND-PERSONS CARE: we care that the other’s CARES are addressed.“ (Kittay, 2011, S. 53)

De la Bellacasa rückt (manchmal nur situativ gegebene, aber häufig auf Dauer gestellte) Asymmetrien sowie die Materie des Körpers und damit verbundene, konstitutiven Abhängigkeiten in den Vordergrund. An Sorgepraktiken sind immer mehrere Personen beteiligt, deren Beziehung nicht reziprok sei. Um den Anteil von Sorge derjenigen, die darauf angewiesen sind, zu betonen, spricht sie von einem immer notwendigen „taking-up of care“ (de la Bellacasa, 2017, S. 186) und betont, dass es unterschiedliche Formen von Abhängigkeit gebe, die sich gegenseitig bedingen.

David Mitchell, Susan Antebi and Sharon Snyder (2019) entwickeln hier eine posthumanistische Perspektive in den Disability Studies: Es sei gerade die Materialität, die im ‚modernen‘ androzentristischen Diskurs ausgeschlossen, objektiviert und als ohne agency ausgestattet betrachtet werde, was sich besonders am Beispiel ‚behinderter‘ Körper zeigen lasse. Diese könnten niemals auch als legitime Repräsentationen angesehen werden – sozusagen als Integration von Abweichungen innerhalb eines diversifizierten, aber dennoch androzentristischen Diskurses. Werde radikale Differenz immer schon vorausgesetzt, so müsse ein dritter Ort gesucht werden, der die dichotome Unterscheidung behindert vs. nicht-behindert suspendiere. Wenn auch Angewiesenheit, die im Lebenslauf variieren könne, früh die Grundlage für die Disability Studies bildeten, bieten post-humanistische Ansätze, die vielfältige Relationen nicht als Abweichung, sondern als Bedingung allen Lebens verstehen, eine weiterführende theoretische Grundlegung. In dieser Perspektive rückt die wechselseitige Angewiesenheit als Grundfigur relationaler Existenz erneut in den Vordergrund. Sorgepraktiken, körperliche Abhängigkeiten und materielle Bedingtheit erscheinen dabei nicht als Defizite, sondern als Ausdruck einer geteilten Vulnerabilität, die Subjektivität erst ermöglicht. Indem Care als relationale Praxis verstanden wird, wird deutlich, dass Abhängigkeit nicht überwunden, sondern anerkannt und produktiv gemacht werden muss. Angewiesenheit fungiert so als verbindendes Moment zwischen Sorge, Materialität und Bildung und verweist auf eine Ethik der Responsivität gegenüber menschlichen wie nicht-menschlichen Anderen. Wird die konstitutive

(und damit immer schon gegenseitige) Abhängigkeit von Subjekten in einer durch Bezogenheit geformten Welt als relationale Figur konzipiert, dann wird mit einem erziehungswissenschaftlichen Sorgebegriff auf eine grundlegende Dimension menschlichen Seins angespielt, die gerade im Bildungsbegriff zu schnell in den Hintergrund gerückt wird.

Dies ist nicht gleichbedeutend mit naiver Ignoranz gegenüber Machteffekten. Aber: Hegemoniale und hierarchische Ordnungen werden in posthumanistischen Theorien zugunsten eines Denkens ‚vom Anderen her‘ erst mal eingeklammert und nicht kategorial und dichotom vorausgesetzt. Differenz und Ungleichheit entsteht in den Relationen. Hier sind Karen Barads Vorstellung von „agential cuts“ (2007) hilfreich, sie betont, dass (etwa geschlechts- oder körperbezogene) Differenzen historisch kontingent sind – und entsprechend auch anders sein könnten. Unter jeweiligen spezifischen Bedingungen liegen jedoch immer konkrete Ungleichverteilungen von Agency und Teilhabe vor, die materielle sowie diskursive Formen haben und die ungleiche Positionierungen bedingen. Barad arbeitet heraus, „dass Grenzen interessegeleitete Instanzen von Macht sind, spezifische Konstruktionen mit realen, materiellen Konsequenzen“ (Barad, 2015, S. 49). Agential cuts sind notwendig, um soziale Komplexität zu reduzieren. Zugleich verweist der Begriff „Schnitte“ auf die Gewaltförmigkeit von Unterscheidungen. An Barad anschließend formuliert Hanna Meißner (2010, S. 6), dass agential cuts nicht einfach trennen, sondern als „Vorgang, der die Ununterscheidbarkeit lokal auflöst und sie zugleich in der Trennung aufhebt“. Oder noch einmal mit Barad (2007) ein: „[c]utting together-apart“.

Mit diesem Standpunkt bieten sich einer transformationsorientierten inklusiven Bildung zwei substanzielle machttheoretische Bezüge an. Denn einerseits ist so Intersektionalität als theoretische Perspektive anschlussfähig. Differenz und Macht können so in Über/Schneidungen analysiert werden. Zum anderen lassen sich durch den Verweis auf Relationalität und Machteffekten auch Bezüge zu sozialökologischen Transformationen herstellen. Hier sind Relationen, Angewiesenheiten und die Vulnerabilität und Prekarität sämtlicher Lebensverhältnisse ja – wie eingangs dargestellt – zentraler Gegenstand der Forschung.

5.3 Gemeinsamer Sinn und nomadisches Wir

Haraway (2016) weist darauf hin, dass Wissen immer standortgebunden und von historischen, politischen und kulturellen Kontexten geprägt ist. Kurz: Wissen ist situiertes und nicht standortloses Wissen (ebd., S. 73 ff.). Wissen ist zudem an signifikante Andere gebunden, dessen Wissen es ermöglicht, (neue) Formen des Wissens zu (re)konfigurieren. Damit wird Wissen als relationale

Praxis verstanden, die nicht auf ein erkennendes Subjekt reduziert ist, sondern aus der Interaktion zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteuren hervorgeht. Diese Verschiebung korrespondiert mit der zuvor skizzierten Dezentrierung des Subjekts und erweitert sie epistemologisch. Bei Haraway geht es mit diesem Konzept darum – wie ihre berühmte Losung „making kin“ (Haraway 2018) verdeutlicht –, alternative Formierungen multipler Identität (oder Positionalität) mit Anderen auszuprobieren. Mit dem ‚Wir-Werden‘ (becoming-with) als Prozess wird darüber hinaus die Idee der gemeinsamen Verflechtung als produktives Moment betrachtet. Wissen erscheint hier nicht als Besitz, sondern als relationales Ereignis, das im Zwischen entsteht. Damit wird epistemische Praxis selbst zu einem Ort der Transformation – ein Gedanke, der sich mit der Bildungslogik des Vorangegangenen verbindet. Haraways Subjektkritik rückt so Öffnungen zu Anderen in den Blick. Werden Relationen zum und Zwischenräume mit dem Anderen hingegen verleugnet oder verschleiert, dann entstehen dichotome Grenzen zwischen Innen und Außen, dem Eigenem und Anderem.

Während Haraway die epistemische Situiertheit von Wissen betont, verschiebt Braidotti (2018) diese Perspektive auf die ontologische Ebene relationalen Werdens. Dadurch rückt nicht nur das Wissen im Zwischen, sondern das Sein im Zwischen in den Blick. Sie entwirft ein ethisches Subjekt, das relational in der Welt positioniert ist und im Anschluss an Foucault, Deleuze und Haraway als ein gemeinsam handelndes und „nomadisches Wir“ beschrieben werden kann, dessen Zusammenschluss aber nicht einfach additiv aus den Einzelteilen konstituiert ist. Diese „Subjektmilieu“ (Budde & Theuerkauf 2025) ist in Welt gerichtet und wirkt relational, kollaborativ an dem Hervorbringen angemessener Bedeutung in sich aktualisierenden und entfaltenden Welt mit: Und ethische Beziehungen schaffen mögliche Welten, denn sie bringen nomadische Netze der „Verbundenheit mit anderen“ (ebd., S. 17) hervor. Braidotti schlägt eine ‚queere‘, transversale Ontologie vor, in der Entitäten in einem relationalen Gefüge miteinander verknüpft sind. So werden (Subjekt)Bildungsprozesse nicht von zwei Punkten und deren Differenz zueinander betrachtet (wie etwa in klassischen Bildungstheorien, in didaktischen Dreiecksmodellen oder in personalisierten Professionsvorstellungen). Vielmehr kommt – im Anschluss an Deleuze und Guattari (1992) – das prozesshafte Dazwischen in den Blick, welches sich durch Beweglichkeit, Offenheit und Vielfalt auszeichnet. Damit wendet sich Braidotti gegen eine Identitätspolitik der Fixierung und plädiert für eine Ethik der Verflechtung, in der Differenz nicht Trennung, sondern Bezug meint. Das „nomadische Wir“ stellt so keinen homogenen Kollektivkörper dar, sondern eine temporäre Ko-Existenz, die im Bezug und in der Bewegung besteht. Es geht um „Transformationsprozesse des Selbst“, die eine „Metamorphose unserer selbst“ hervorbringen (Braidotti, 2018, S. 94).

und andere (nicht binäre, nicht identitäre) Denkweisen vom Denken ermöglichen. Für Braidotti bedeutet nomadisches Denken, sich von verhärteten (Id) Entitäten und starren Hierarchien zu lösen und stattdessen die Komplexität und Fluidität menschlicher Erfahrungen anzuerkennen. Damit verschiebt und verflüssigt sie den Subjektbegriff. So möchte Braidotti

„die Aktivität des Denkens an die Mobilität und die Fluktuationen eines verkörperten Geistes rückbinden, der ununterbrochen Verknüpfungen herstellt, sich verändert und dennoch stabil bleibt, der eine Zugehörigkeit hat und gleichzeitig fließend ist.“ So verlagert sich die Betrachtungsweise von „Binarismen zur Rhizomatik“ (ebd., S. 100).

Nomadisches Denken stellt damit eine Praxis der Transformation dar: Es durchkreuzt Fixierungen, öffnet Grenzen und erprobt alternative Weisen des Seins-in-Beziehung. Transformation wird hier nicht als teleologischer Prozess, sondern als kontinuierliches Wandeln-und-Werden verstanden – eine Bewegung, die ethisch, affektiv und materiell situiert ist

6 Fazit – Transformation als relationale Praxis

Die Verbindung von posthumanistischer Theorie, Transformationsforschung und Inklusion eröffnet eine neue Perspektive auf Wandel. Transformation wird nicht mehr als makrosozialer Umbau verstanden, sondern als relationale Praxis, die in jeder Begegnung, in jedem Schnitt, in jeder Verschiebung von Bedeutung stattfindet. Transformation entsteht dort, wo Differenz weder abgewehrt noch nivelliert wird, sondern zu neuen Formen des Bezugs führt. Damit verschiebt sich die Perspektive von Transformation als Ziel auf Transformation als Modus des Dazwischen – als fortwährende Praxis relationaler Aushandlung. Damit nähert sich die Konzeption von Transformation Vorstellung von Entwicklung an, ohne jedoch die dort oftmals implizierte Linearität und Zielgerichtetheit zu übernehmen. Zentral ist das Festhalten an einem Moment der Unbestimmtheit. Diese Verschiebung steht paradigmatisch für den hier verfolgten Zugang einer posthumanistisch erweiterten Inklusionsforschung. Diese mikro-relationale Sichtweise ersetzt das heroische Narrativ des großen Wandels durch eine Ethik der kleinen Bewegungen.

In der vorangegangenen Argumentation wurde Bildung nicht als Mittel gesellschaftlicher Steuerung, sondern als reflexive Praxis der Relationierung rekonstruiert. Transformation, Bildung und Inklusion erscheinen dabei als ineinander verschränkte Bewegungen:

- Transformation durch Bildung steht für das normative Versprechen, gesellschaftliche Krisen pädagogisch zu lösen – ein Anspruch, der kritisch zu hinterfragen bleibt.

- Transformation in Bildung verweist auf die institutionellen Ambivalenzen, in denen Inklusion zugleich proklamiert und begrenzt wird.
- Transformation als Bildung öffnet den Blick auf Bildung als relationale Praxis, die Differenz produktiv hält.

Diese Trias kann als heuristische Figur verstanden werden, um die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Bildung und gesellschaftlichem Wandel zu fassen. Sie ermöglicht es, empirische und theoretische Perspektiven nicht gegeneinander zu stellen, sondern in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu denken. Im posthumanistischen Horizont wird diese Trias neu konfiguriert. Bildung ist kein anthropozentrisches Projekt, sondern eine Ethik „geteilter Bildungssphären“ (Budde & Theuerkauf, 2025; auch Budde et al., 2024). Sie bedeutet, antwortfähig zu werden – gegenüber Menschen, Dingen und Atmosphären –, und Verantwortung nicht aus Souveränität, sondern aus Bezogenheit zu denken. Inklusion, verstanden als Praxis des Mit-Werdens, wird zu einer epistemischen Haltung: Differenz anzuerkennen, ohne sie zu fixieren; Grenzen zu ziehen, ohne sie zu verabsolutieren; gemeinsam zu werden, ohne eins zu werden. So verstanden ist Transformation eine Bildungssphäre, ein relationaler Raum des Dazwischen, in welchem Differenz nicht aufgelöst, sondern als Bedingung geteilter Weltbezüge offen gehalten wird.

Transformation, Bildung und Inklusion sind als miteinander verbundene, relationale Prozesse zu verstehen. Die Analyse zeigt, dass Bildung nicht allein Problemlöserin gesellschaftlicher Herausforderungen, sondern Austragungsort sozialer Spannungen und Dynamiken ist. Zukünftige inklusive Bildungsforschung sollte den Fokus verstärkt auf relationale und posthumanistische Perspektiven legen, um Differenz und Partizipation als produktive Prinzipien im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen zu begreifen.

Literatur

- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- Barad, K. (2015). Verschränkungen: Quantenphysik und die Entstehung von Bedeutung. Merve.
- Braidotti, R. (2018). Nomadische Theorie: Grundzüge eines kritischen Posthumanismus. Suhrkamp.
- Brand, K.-W. (2014). Transformation als umfassender gesellschaftlicher Prozess. *Leviathan*, 42(2), 249–268. <https://doi.org/10.5771/0340-0425-2014-2-249>
- Brand, U., & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. oekom verlag.
- Budde, J. (2020). Die Fridays for Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay. *DDS – Die Deutsche Schule*(2), 212–224.

- Budde, J. (2021). Normative Positionierungen in Inklusionsforschung und Bildungspolitik. In Y. Fritzsche, S. Klausning, & C. Schäfer (Hg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie* (S. 60–74). Budrich.
- Budde, J., & Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 46(2), 1–12.
- Budde, J., Claus, C., & Theuerkauf, E. (2024). Intersektionale Perspektiven auf diskriminierungskritische non-formale Jugendbildung. *Empirische Pädagogik*, 38(2), 220–235.
- Budde, J., & Theuerkauf, E. (2025). Subjektmilieus und Bildungssphären. In F. Bettinger, A. Kraus, & K. Thompson (Hg.), *Posthumanismus – Pädagogische Anschlüsse und kritisches Potenzial*. Beltz Juventa.
- Daggett, C. (2018). Petro-masculinity: Fossil Fuels and Authoritarian Desire. *Millennium: Journal of International Studies*, 47(1), 25–44. <https://doi.org/10.1177/0305829818775817>
- de la Bellacasa, M. P. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie II. Merve*.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Haraway, D. J. (2018). Unruhig bleiben: Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Campus.
- Kittay, E. F. (2011). The ethics of care, dependence, and disability. *Ratio Juris*, 24(1), 49–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9337.2010.00473.x>
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In W. Verständig, H. Jörisen, & R. Schmidt (Hg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (149–161). Springer VS.
- Lessenich, S. (2020). *Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. Hanser Berlin.
- Levinas, E. (1957). *Totalität und Unendliches: Versuch über die Exteriorität*. Karl Alber.
- Meißner, H. (2010). *Verkörperungen des Sozialen: Körper, Subjekt und Geschlecht in der sozialen Theorie*. Campus.
- Mitchell, D. T., Antebi, S., & Snyder, S. L. (Hg.). (2019). *The matter of disability: Materiality, biopolitics, cripp affect*. University of Michigan Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Oevermann, U. (2004). Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen. In H.-C. Koller, W. Marotzki, & O. Schäfer (Hg.), *Bildung – Transformation – Gesellschaft* (S. 19–40). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Polanyi, K. (1944). *The great transformation: The political and economic origins of our time*. Farrar & Rinehart.
- Schmelzer, M., & Sommer, B. (2019). *Postwachstum: Geschichte, Kritik und Zukunft einer radikalen Idee*. oekom.
- Sommer, B. (2022). Sozial-ökologische Transformationsforschung. In A. Ibrahim & W. Rödder (Hg.), *Schlüsselwerke der sozialwissenschaftlichen Klimaforschung 2* (S. 85–101). Transcript.
- Sommer, B., & Welzer, H. (2014). *Transformationsdesign: Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. oekom.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. WBGU.
- Wittmayer, J. M., & Hölscher, K. (2017). *Transformationsforschung: Leitkonzepte für nachhaltige Entwicklung*. Umweltbundesamt.

Autor

Budde, Jürgen, Prof. Dr.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6555-0658>

Europa-Universität Flensburg

Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik

juergen.budde@uni-flensburg.de