

Transformation – worüber sprechen wir da eigentlich?

Dossier zu Transformationsbegriffen und -verständnissen – ein Verortungsangebot für die Projekte der Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in gesellschaftlichen Transformationen“ (2024-2028)

Erarbeitet von Elke Möller (TP1) unter Mitarbeit von Franz Krämer (ehem. TP1)

Stand: 22. September 2026 (V 1.0)

Vorbemerkung: Zweck und Adressat:innen

Das Dossier entsteht im Teilprojekt 1 des Metavorhabens zur BMBF-Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in gesellschaftlichen Transformationen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024; kubi-meta.de) und richtet sich an die elf geförderten Forschungsprojekte. Es verfolgt zwei Absichten. Erstens bietet es eine erste – sicherlich nicht erschöpfende – Auffächerung der mit Transformationsbegriffen potenziell verbundenen Sachverhalte. Es zeigt, wie in Politikwissenschaft, Soziologie, Kulturwissenschaft, Organisationsforschung und Erziehungswissenschaft von Transformation gesprochen wird, welche Diskurslinien dominieren und welche Literatur sich zur Vertiefung eignet. Zweitens skizziert es das im Metavorhaben in Entwicklung befindliche Verortungs- bzw. Orientierungsmodell, mit dem sich Transformationsbegriffe, -verständnisse und empirische Beobachtungen aufeinander beziehen lassen.

Das Dossier ist damit kein Glossar und keine Theorie der Transformation, sondern ein Reflexionsangebot, das den Projekten hilft, ihre Forschungsergebnisse transformationstheoretisch – im Sinne des Titels unserer Förderlinie – verortbar zu machen und so das Transformationsverständnis, das ihrer Arbeit oft implizit zugrunde liegt, klarer zu bestimmen und zu beschreiben. Es geht also darum, die Eigenlogiken transformationstheoretisch gefasster Phänomene (wie etwa Nachhaltigkeit, Migrationsgesellschaft, Digitalisierung) in ihren Anforderungen an die Kulturelle Bildung beschreibbar zu machen und ihr dynamisches, teils auch widersprüchlich erscheinendes Zusammenwirken zu erfassen.

1 Einleitung: Transformation als Begriff, Diagnose und Forschungsgegenstand

1.1 Ein Allerweltswort und sein semantisches Feld

„Transformation ist ein wissenschaftliches Allerweltswort, denn wo wird nicht etwas umgeformt?“ (Kollmorgen, Merkel & Wagener 2015, S. 11). Um „Transformation“ liegt ein dichtes semantisches Feld ohne feste Bezeichnungskonventionen. Neben abstrakten Begriffen – Umbruch (Disruption), Transition (Phasen des Übergangs), Entwicklung (implizite Fortschrittsannahme), Evolution (Herausforderung und Anpassung), Umwertung – stehen normativ gefärbte wie Verlust und Verfall sowie gegenstandskonkretisierende wie Modernisierung oder Globalisierung, die das Ergebnis der Veränderung gleich mitbenennen. Zum Feld gehören auch die Gegenbegriffe. Im Workshop des Metavorhabens auf der zweiten Vernetzungstagung 2025 wurden neben Metamorphose, Umbruch, Emergenz, Revolution, Reform und Disruption auch Trägheit, Stillstand, Blockade, Scheitern, Regression und Katastrophe benannt. Viele dieser Begriffe tragen einen Handlungsimperativ: Wer „Stagnation“ diagnostiziert, fordert Bewegung; wer „Katastrophe“ sagt, fordert Intervention (Alkemeyer et al. 2019, S. 13). Das semantische Feld ist damit kein neutrales Vokabular, sondern ein Repertoire an An- und Aufforderungen (eine Übersicht über häufig gebrauchte Begriffe findet sich im Anhang).

1.2 Transformation als Gegenwartsdiagnose

Transformationsbegriffe sind selbst kulturelle Formen, mit denen Gesellschaften ihre Gegenwart problematisieren. Alkemeyer, Buschmann und Etzemüller (2019) fassen Gegenwartsdiagnosen – „Postdemokratie“, „Migrationsgesellschaft“, „Anthropozän“ – als „kulturelle Formen sowohl gesellschaftlicher Selbstproblematisierung als auch gesellschaftlicher Selbstveränderung“ (ebd., S. 11). Diagnosen verknüpfen die Gegenwart mit einem Bild der Vergangenheit und entwerfen daraus eine Zukunft, „deren Eintritt im Hier und Jetzt durch Eingriffe oder Unterlassungen ermöglicht oder verhindert werden könne“ (ebd., S. 10). Anders als Analyse oder Kritik enthalten sie systematisch eine Aufforderung zum Handeln, sie wollen „Kontingenz in der Gegenwart qua Prognose der Zukunft beherrschbar [...] machen“ (ebd., S. 13, siehe hierzu auch Luhmann 2006 [1992], S. 129–147 und Esposito 2007), und sie sind machtförmig: Sie setzen Diagnostiker:innen ein, positionieren Diagnostizierte(s) und greifen „machtvoll ins Getriebe der Gesellschaft ein“ (ebd., S. 12).

Die Phänomene, die im Feld der Kulturellen Bildung routinemäßig benannt werden – etwa Digitalität, generative KI, Klimakrise, Globalisierung, (Post-)Migration, die Bedrohung demokratischer Öffentlichkeiten –, sind selbst solche Diagnosen. Sie erreichen das Feld über zwei Kanäle: als

Verschiebungen äußerer Bedingungen, die Programme, Institutionen und professionelle Selbstverständnisse treffen und organisationalen Wandel erzwingen, und als kulturelle Transformation der Bezugsbereiche pädagogischer und künstlerischer Arbeit selbst, etwa der medialen Bedingungen künstlerischer und kreativer Praxis,¹ ästhetischer Erfahrung, der Formen von Teilhabe oder der Gestaltungsbedingungen² und -herausforderungen in immer komplexeren Welten (Jörissen, Wilke, Klepacki & Klepacki 2026). Wie tiefgreifend sich dabei etwa die medialen Bezugsbereiche ästhetischer Praxis selbst verändern, lässt sich an der Transformation des Bildbegriffs im Zuge generativer KI zeigen: Mit KI-basierter Bilderzeugung verschiebt sich Bildproduktion von der Referenz auf eine externe Realität hin zu einem „Statistical Data Rendering“, das Bilder als datenbasierte Wahrscheinlichkeitsprodukte statt als Abbildungen hervorbringt (Steyerl 2025, S. 7). Damit ist nicht nur die Vermittlung, sondern der Gegenstand ästhetischer Bildung selbst in Transformation begriffen.

Kulturelle Bildung ist so nicht nur ein Feld, dem Transformation widerfährt, sondern einer der Orte, an denen sie stattfindet – und was dort geschieht, kann eine Weise sein, auf sie einzuwirken. Darüber hinaus ist zu fragen, wann und in welcher Form Kulturelle Bildung selbst in ihren Feldern als (Transformations-)Akteur in Erscheinung tritt.

1.3 Bildungsforschung als Transformationsforschung: Herausforderungen und Perspektive des Metavorhabens

Dass Bildung und gesellschaftliche Veränderung aufeinander bezogen sind, ist nicht neu: Von Bildungsinstitutionen wird bildungspolitisch wie erziehungswissenschaftlich erwartet, dass sie auf einer sozialen Mikro- und Mesoebene mit erwarteten Aggregationseffekten auf der Makroebene Probleme lösen (z. B. employability, Partizipations- und Demokratiefähigkeit; siehe allg. Klafki 1998; UNESCO 2015). Bildungsforschung ist insofern immer auch implizite Transformationsforschung (Sertl & Erler 2016; explizit: Helsper 2000; Dietrich 2023). Für die Förderlinie ergeben sich daraus drei Herausforderungen. Erstens die Aufmerksamkeitsökonomie des Begriffs:

¹ Als Beispiel ließen sich aus der BMBF-Förderrichtlinie „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ (2020–2024) u. a. die Projekte *PIAER* (Post-Internet Arts Education) oder *MiDaKuK* (Musikalische Interface-Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität) anführen.

² Ebenfalls in dieser Förderrichtlinie befasste sich insbesondere das Projekt *be-smart* (Bedeutung spezifischer Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an kultureller Bildung) mit Teilhabeermöglichkeiten und -bedingungen via digitaler Technologien. In der aktuellen Förderlinie zur „Kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen“ (2024–2028) ließe sich hier u. a. *BiKuMiG* (Bildungsinitiativen für den Erhalt und Transfer von Kulturkapital in der Migrationsgesellschaft), *KuBiPaD III* (Kulturelle Bildung und Kulturpartizipation in Deutschland III), *MusiGeNuM* (Barrieren in der Musikschule überwinden – Selbstwirksamkeit durch digitale Lernunterstützung stärken), *KuSe* (Kulturelle Selbstversorgung: Das Recht junger Menschen auf kulturelle (Selbst-)Bildung) oder *ProDiMuK* (Professionalisierung diversitätssensibler Praxis in der musikalisch-kulturellen Bildung) nennen.

Transformation als Denkfigur folgt einem „Sichtbarkeitsprinzip“, das „auf den Moment des Umschlags, des Werdens zu etwas anderem“ fokussiert (Düllo 2022, S. 313) – mit dem Risiko, dass dauerhaft relevante Themen aus dem Blick geraten. Zweitens die Vereinnahmbarkeit: Ein erhöhtes politisches Interesse an veränderungsproduktiver Forschung birgt das Risiko, dass Forschung häufig vornehmlich rhetorisch auf Transformation Bezug nimmt und der Politiklegitimation dient. Drittens der Bezugsdiskurs: Die Transformationsforschung ist stark sozial- und gesellschaftstheoretisch verankert und führt Eigenheiten wie die Fixierung auf Demokratisierung oder Modernisierung als Zielzustände mit, die einer kulturbezogenen Bildungsforschung als Vergleichshorizont dienen, ihr aber keine facheigene Position liefern (ebd.).

Transformationsdiagnosen sind epistemisch komplex (das gilt auch für die Diagnosen, die wir selbst als Autor:innen des Metavorhabens der Förderlinie formulieren). Zum einen sind sie Beobachterkonstruktionen. Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich rekonstruieren, welche empirischen oder organisationalen Perspektiven eine Beobachtungshaltung hervorbringt, welche normativen Implikationen sie enthält und wie sich die Beobachtungshaltungen verschiedener Projekte zueinander verhalten. Zum anderen beanspruchen Transformationsdiagnosen, einen Sachverhalt zu erfassen, der sich prinzipiell empirisch überprüfen lässt. Zwar enthält jede wissenschaftliche Tatsache notwendig konstruktive Anteile (Fleck 1980). Ihrem Anspruch nach sollen solche Diagnosen aber, je nach erkenntnistheoretischer Position, entweder plausibel mit empirischen Sachverhalten korrespondieren (Searle 1995) oder ein Wissen hervorbringen, das innerhalb der Wissenschaft begründete Wahrheitsansprüche erhebt und außerhalb von ihr Anlass für relevante Irritationen sein kann (Luhmann 1992).³ Für die Arbeit des Meta-Vorhabens stellt dieses Spannungsgefüge einen wichtigen Aspekt dar. Das nachfolgende Kapitel 2 fokussiert daher stärker auf die Ebene der Konstrukte, das daran anschließende Kapitel 3 skizziert einen Zugang, Konstrukte und Beobachtungen der Projekte aufeinander zu beziehen.

Referenzliteratur

Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Etzemüller, T. (2019). Einleitung: Gegenwartsdiagnosen als kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne. In dies. (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen* (S. 9–20). transcript.

³ Ein transformationstheoretisch spannendes Beispiel für die Komplexität des Verhältnisses von innerdiskursiver Anschlussfähigkeit versus diskursübergreifenden Geltungsansprüchen ist etwa die auch in der Erziehungs- und Sozialwissenschaft bedeutsame Diskussion um das „Anthropozän“ (Engel & Terstegen 2024; Rosa & Wallenhorst 2024; Wallenhorst & Wulf 2026). Im März 2024 wurde der Vorschlag, das Anthropozän als formale geologische Epoche in die internationale geologische Zeitskala aufzunehmen, von den zuständigen stratigraphischen Gremien zurückgewiesen (Roland et al. 2024). Damit scheiterte der Begriff an einem spezifischen geologischen Geltungsanspruch, mithin am Anspruch einer nach strengen geologischen Kriterien validen Realitätsbeschreibung. Zugleich verschwand die Anthropozän-Diagnose keineswegs aus der wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Kommunikation. Sie bleibt gerade auch vor dem Hintergrund der Zurückweisung als inter- und transdisziplinärer Deutungsbegriff anschlussfähig und produktiv („The Anthropocene Debate“ 2026, Chakraborty 2025, Colombo 2026, Garsdal & Nordgren 2026).

- Düllo, T. (2022). Kleiner Wandel, große Wirkung. In Kirschner, Stauffer & Fritz (Hrsg.), Transformationen in Zeiten religiöser und gesellschaftlicher Umbrüche (S. 311–323). Nomos.
- Esposito, E. (2007). Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität. Suhrkamp.
- Jörissen, B., Wilke, T., Klepacki, L. & Klepacki, T. (2026). Call for Papers #4: Transformation, Transfer und kulturelle, ästhetische und künstlerische Bildung. IJRCAAE.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Transformation und Transformationsforschung: Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), Handbuch Transformationsforschung (S. 11–27). Springer VS.
- Luhmann, N. (2006 [1992]). Beobachtungen der Moderne (2. Aufl.). VS Verlag.
- Steyerl, H. (2025). Medium Hot. Bilder in Zeiten der Hitze. Diaphanes.

2 Transformationsbegriffe und -verständnisse in ausgewählten Disziplinen

Der folgende Abschnitt eröffnet politikwissenschaftliche, soziologische, kulturwissenschaftliche, organisationsbezogene und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Transformationsbegriffe und -verständnisse. Er strebt keine auf Kohärenz angelegte Synthese an, sondern zeigt dominante Diskurslinien und fachspezifische Foki, die je nach Anschlussfähigkeit Potenzial zur Vertiefung in den einzelnen Projekten der Förderlinie bieten können. Die Reihenfolge führt vom institutionell am stärksten verfestigten und zugleich am weitesten entfernten Begriff zu einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive.

2.1 Politikwissenschaft: Systemtransformation, Transition, Posttransformation

Vor 1989 fristete der Transformationsbegriff in der Politikwissenschaft ein „Schattendasein“ (Sandschneider 1995, zit. n. Kollmorgen et al. 2015, S. 16); mit dem Zusammenbruch der staatssozialistischen Regime wurde er zum Schlagwort für den gleichzeitigen Fall ganzer Gesellschaftssysteme. Entsprechend eng ist die dominante Linie: Systemtransformationen zielen „auf die Veränderung des gesamtgesellschaftlichen Ordnungs- und Institutionengefüges“ und gelten als „plötzliche, intentionale, zeitlich dramatisierte Umwälzungsprozesse mit angebbaren Akteuren“, in deren Verlauf sich die Relation von Steuerung und Eigendynamik zugunsten Letzterer verschiebt (Kollmorgen et al. 2015, S. 17). Die akteurszentrierte Transitionsforschung (Rustow 1970, O'Donnell, Schmitter & Whitehead 1986) führte Akteure, Entscheidungen und Kontingenz ein und verdrängte den Transformations- durch den *Transitions*begriff (Kollmorgen et al., S. 15–16). Merkel (2010) verwendet Transformation dagegen als Oberbegriff für Regimewandel, Regimewechsel, Systemwandel, Systemwechsel und Transition (Merkel 2010, S. 62–66). Sein Phasenmodell – Ende der Autokratie, Institutionalisierung, Konsolidierung – und das Kriterium von Linz und Stepan (1996), Demokratie sei konsolidiert, wenn sie „the only game in town“ (Linz & Stepan 1996, S. 5) ist, bilden den Kern.

Charakteristisch ist in diesem fachlichen Kontext die Normativität: Normativ-praktisch begleitende Transformationsforschung ist „von Natur aus optimistisch: Freiheit, demokratische Mitbestimmung und höhere Wohlfahrt sind das angesteuerte Ergebnis“ (Kollmorgen et al. 2015, S. 24); diese Normativität ist inzwischen selbst Gegenstand der Kritik. Beichelt (2022) etwa konstatiert, die Transformationstheorie der 1990er Jahre habe „politisch wünschenswerte Entwicklungen und wissenschaftliche Schlussfolgerungen ineinander übergehen“ lassen. Mit *Posttransformation* (Holtmann & Wiesenthal 2009) werden inzwischen Konstellationen bezeichnet, die sich etablierten Regimekategorien entziehen – hybride Regime, De-Konsolidierung, Nicht-Konsolidierung als möglicher Normalzustand. Die Forschung zu Autokratisierung (Lührmann & Lindberg 2019, Levitsky & Ziblatt 2018) denkt Transformation auch als graduellen Rückbau von Demokratie, dies bearbeitet beispielsweise das *German Institute of Development and Sustainability* (IDOS) als „Transformation politischer (Un-)Ordnung“ (IDOS o. J.).

Eine zweite Linie innerhalb des politikwissenschaftlichen Diskurses bezieht den Begriff auf Nachhaltigkeit. Mit der „Großen Transformation“ (WBGU 2011, Schneidewind 2018) wird Transformation prospektiv und normativ als Umbau zu einer klimaverträglichen Gesellschaft gefasst; politikfeldanalytisch geht es – anders als bei Ex-post-Betrachtungen – darum, „ob und wie politische Steuerung bzw. Governance von avisierten bzw. laufenden gesellschaftlichen Veränderungsprozessen möglich ist“ (Universität Wuppertal o. J.). Für die Kulturelle Bildung ist diese Linie relevant, weil sie den Transformationsbegriff mit dem Steuerungsanspruch von Förderpolitiken verbindet – mit dem, was etwa in einer Change-Perspektive beschreibbar werden kann. In Abgrenzung zum soziologischen Begriff gilt: Der politikwissenschaftliche Begriff ist implizit oder explizit oft auf identifizierbare Akteure, Steuerung, Disruption und einen definierten Zielzustand hin gebaut. Als Kontrastfolie kann er sichtbar machen, welche Annahmen ein Projekt übernimmt oder sich in die Nähe bringt, wenn es von „Transformation“ als Aufforderung spricht.

Referenzliteratur

- Beichelt, T. (2022). Zwischen Transformation und Posttransformation. Aus Politik und Zeitgeschichte (bpb, online).
- Holtmann, E. & Wiesenthal, H. (2009). Transition – Transformation – Posttransformation. SFB 580 Mitteilungen, Heft 31.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (Hrsg.) (2015). Handbuch Transformationsforschung. Springer VS.
- Linz, J. J. & Stepan, A. (1996). Problems of Democratic Transition and Consolidation. Johns Hopkins University Press.
- Lührmann, A. & Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here. Democratization, 26(7), 1095–1113.
- Merkel, W. (2010). Systemtransformation (2. Aufl.). VS Verlag.
- Schneidewind, U. (2018). Die Große Transformation. S. Fischer.
- WBGU (2011). Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. WBGU.

2.2 Soziologie: Sozialer Wandel und die fünf Bestimmungsachsen

Der soziologische Diskurs hält den Transformationsbegriff näher am sozialen Wandel. Zugleich warnen Kollmorgen et al. (2015) vor einer „Sogwirkung“, in deren Folge von Transformation gesprochen wird, „wo früher von Veränderung, Entwicklung, Wandel, Wechsel, Umbau oder Modernisierung die Rede war“ (ebd., S. 18). Die begriffliche Trias von sozialem Wandel, Modernisierung und Transformation legt für die deutschsprachige Soziologie prominent Wolfgang Zapf (1994) dar; seine Überlegungen fallen damit in die post-sowjetische Phase des beschriebenen politikwissenschaftlichen Transformationsbegriffs.

Zapf (1994, S. 11) führt den Begriff des sozialen Wandels als einen der allgemeinsten Grundbegriffe der Soziologie ein und bestimmt ihn im Rückgriff auf den komplizierteren Begriff der sozialen Struktur: Soziale Strukturen sind die relativ stabilen Regelmäßigkeiten des sozialen Lebens, die relativ stabile Ordnung der Gesellschaft, die gegen Veränderungen widerständig ist. Sozialer Wandel heißt dementsprechend schlicht: Veränderung sozialer Strukturen, Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung. Die Theorien des sozialen Wandels bemühen sich, so Zapf, vor allem darum, die Einheiten und Ebenen zu bestimmen, an denen sich Wandel beobachten lässt, sowie die Dimensionen, in denen er sich beschreiben und messen lässt: Tempo, Tiefgang, Richtung und Steuerbarkeit (Zapf 1994, S. 14–18), dazu die äußeren wie inneren Wandlungskräfte, die eine gegebene Ordnung verändern.

Zapf situiert diesen denkbar weiten, in der klassischen Soziologie (Comte, Marx, Durkheim, Weber) grundgelegten Begriff bewusst vor den engeren, definitorisch anspruchsvolleren Konzepten wie Modernisierung, die er im zweiten Teil seines einschlägigen Beitrags als spezifische, gerichtete Strukturveränderung in einzelnen gesellschaftlichen Teilbereichen entfaltet (Zapf 1994, S. 18–22). Transformation wiederum bestimmt Zapf im Vorwort seiner soziologischen Aufsatzsammlung von 1987 bis 1994 explizit als Teilmenge von Modernisierung: Als Transformation bezeichnet er Prozesse der gesellschaftlichen Entwicklung, die mit der Zielsetzung Freiheit, Wachstum und Wohlfahrt „explizit auf die Übernahme der modernen Basisinstitutionen gerichtet sind“; da die Ziele solcher Prozesse damit prinzipiell bekannt seien und die Aufholprozesse eine klare Richtung hätten, sei Transformation in diesem Sinne „eine Teilmenge von Modernisierung bzw. ‚nachholende Modernisierung‘“ (Zapf 1994, S. 7). Im Kontext der hier unternommenen Auffächerung von Transformationsverständnissen ergibt sich daraus bei Zapf eine klare Begriffshierarchie: sozialer Wandel als allgemeinste, am wenigsten normativ vorentschiedene Kategorie – Modernisierung als deren gerichtete Sonderform – Transformation als engerer Spezialfall von Modernisierung mit bekanntem Zielmodell.

Für die im anschließenden Kap. 3 zu entwickelnde Modellskizze ist die Systematisierung, die Kollmorgen et al. (2015) in ihrem Handbuch zur Transformationsforschung vorlegen, zentral. Der Gegenstand spannt sich „zwischen fünf Bestimmungsachsen“ auf: substanzielle, systemsprengende Umwälzungen vs. akzidentielle, reformierende Wandlungen, Transformationen mit klarem Subjekt und Objekt vs. solche, bei denen „das System das Subjekt ist: Eine Ganzheit transformiert sich selbst“, gesteuerte vs. ungesteuerte, revolutionäre, kurzfristige vs. evolutionäre, schrittweise Transformationen, innovative vs. imitative (ebd., S. 11). Es handelt sich um idealtypische Dichotomien: Real repräsentieren die Achsen Kontinua, deren Pole „im Prozess verwechseln, sich phasenweise abwechseln oder sogar ineinander übergehen“ (ebd., S. 12). Blicke man bei den Achsen stehen, wären sozialer Wandel und Transformation „praktisch deckungsgleich“ (ebd., S. 11). Das Handbuch fokussiert deshalb Umformungen, „die substanziellen und systemischen Charakter tragen, durch identifizierbare Akteure eher revolutionär und steuerungsorientiert begonnen werden sowie deutliche imitative Merkmale aufweisen“ (ebd., S. 12) – also je einen Pol jeder Achse. Diese Setzung ist für die Kulturelle Bildung aufschlussreich, weil sie zeigt, dass der Fokus des dominierenden Diskurses eine Entscheidung ist, keine Notwendigkeit. Das Metavorhaben nutzt die Achsen umgekehrt: nicht zur Eingrenzung eines Gegenstands, sondern um den Raum möglicher Verständnisse aufzuspannen.

Anders als bei Kollmorgen, Merkel und Wagener (2015), wo Transformation nicht zwingend zielgerichtet oder gesteuert sein muss, bindet Zapf den Begriff eng an ein bereits verwirklichtes westliches Modell („nachholende Modernisierung“, Zapf 1994, S. 7). Dies gibt einen Hinweis darauf, dass „Transformation“ auch innerhalb der sozial- und politikwissenschaftlichen Forschung selbst uneinheitlich bestimmt wird. Sozialer Wandel bleibt davon unberührt für die Förderlinie anschlussfähig, ohne selbst zum tragenden Fachbegriff erhoben zu werden.

Relevant ist zudem die in diesem Ansatz zum Tragen kommende Ebenenlogik, die auf eine besondere zeitliche Verfasstheit von Transformation verweist: Ein Machtwechsel auf der Makroebene etwa läuft „ungleich schneller ab als die Etablierung der Mesoebene“, und die soziokulturelle Verankerung auf der Mikroebene kann Jahrzehnte dauern. Gesellschaftstransformationen sind „komplexe und langfristige Wandlungsprozesse, die über viele Anfänge und viele Enden verfügen“ (Kollmorgen et al. 2015, S. 23; siehe zur Thematik der Zeitlichkeit z. B. auch Koselleck 2018). Wo es um „Kontext, die Begleiterscheinungen des Systemwandels sowie die mannigfaltigen Alltagspraktiken“ geht (Kollmorgen et al., S. 24), geht das soziologische in ein kulturwissenschaftliches Verständnis über. Die soziologische Gegenwartsdiagnostik – prominent z. B. Reckwitz’ Analysen zu Kreativität (2012), Singularitäten (2017) und Verlust (2024) oder Rosas Beschleunigung (2005) – liefert schließlich jene Diagnosen, mit denen Projekte ihren Gegenstand häufig rahmen, und die (1.2) selbst Teil des Untersuchten sind.

Referenzliteratur

- Kollmorgen, R. (2006). Gesellschaftstransformation als sozialer Wandlungstyp. *soFid Politische Soziologie*, 1, 10–30.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Transformation und Transformationsforschung: Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Transformationsforschung* (S. 11–27). Springer VS.
- Koselleck, R. (2018 [2000]). *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2012/2017/2024). *Die Erfindung der Kreativität; Die Gesellschaft der Singularitäten; Verlust*. Suhrkamp.
- Reiðig, R. (2009). *Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert*. VS Verlag.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung*. Suhrkamp.
- Sztompka, P. (1993). *The Sociology of Social Change*. Blackwell.
- Zapf, W. (1994). *Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994* (darin: Einleitung, S. 7–9; Sozialer Wandel, S. 11–22). Edition Sigma.

2.3 Kulturwissenschaft: Allelopoiese, Direktionalität, Zeitlichkeit

Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Transformation entwickeln sich im Anschluss, aber auch in Abgrenzung von der sozialwissenschaftlichen Transformationsforschung. Böhme (2011) würdigt deren Longitudinalperspektive und Phasenmodell, kritisiert aber, sie sei „stark von der Suggestion ‚1989‘ geprägt, sodass Transformation beinahe immer als ein Prozess disruptiven Wandels (Systemwandel) verstanden wird“, während kulturwissenschaftlich untersuchte Transformationen „eher auf kulturelle Prozesse sektoraler Art sowie auf langwellige Transformations-Kaskaden konzentriert“ seien (ebd., S. 27). Kultur wird als oberste Systemebene gesetzt und nach Sektoren – Weltbild, Episteme, Techniken, Künste, kulturelle Praktiken, materielle Kultur – differenziert (ebd., S. 28); Transformationen können sich in einzelnen Praktiken vollziehen, während andere konstant bleiben. Dies nimmt sich für die Bereiche der Kulturellen Bildung als unmittelbar anschlussfähig aus. Kern von Böhmies Überlegungen ist das, was er *Allelopoiese* nennt: „Transformationen sind Wandlungsprozesse, die sich zwischen einem Referenz- und einem Aufnahmebereich vollziehen. Dabei wird nicht nur die Aufnahmekultur, sondern auch die Referenzkultur transformiert“ (Böhme 2011, S. 11). Ihre Agenten müssen dabei keine Personen sein. Es können „Institutionen oder Diskursformationen und schließlich langwellige, transpersonale Transformationsketten sein, in denen überhaupt kein Regie führendes Subjekt mehr ausgemacht werden kann“ (ebd., S. 13).

Transformationen lassen sich nicht auf eine imaginierte Zukunft hinführen, sondern nur ex ante mit Fragen des „Woher“ untersuchen, ohne externen Beobachtungsstandpunkt (ebd., S. 29). Das sozialwissenschaftliche Phasenmodell – *Transition* (Destabilisierung, critical junctures), *Transformation* (Ersetzung, Kodifizierung, Differenzierung), *post-transformative* Phase mit „second or-

der junctures, welche den einmal eingeschlagenen Transformationspfad konsolidieren oder de-konsolidieren können“ endet nicht (Böhme 2011, S. 30): Transformationen hören „niemals auf“ (ebd., S. 31, Anm. 46). Eine so informierte Transformations-Perspektive auf die Kulturelle Bildung kann entsprechend fragen, wie Akteurszusammenhänge solche post-transformativen Übergänge wahrnehmen und bearbeiten, oder wie sich digitale, kreative, künstlerische Praxen überhaupt (re-)konstituieren.

Deines, Feige und Seel (2014) beschreiben unter der Überschrift „Kräfte des Wandels“ (S. 12–14) auch eine handlungstheoretische Perspektive: Kulturen befinden sich „in einem Prozess stetiger Veränderung“ und werden durch „Formen von Bewahrung, Tradierung und Institutionalisierung“ stabilisiert, wobei auch diese „als lebendige Praktiken“ dynamisch sind (ebd., S. 7). Sie ordnen die Fragen nach dem Wandel in vier Komplexe: Grundformen (Kontinuität vs. Diskontinuität), Ausdifferenziertheit (Bereiche wandeln sich verschieden schnell; Kunst als Bereich hoher Innovationsanforderung bei geringer Regulierung), Kräfte (Verfügbarkeit vs. Unverfügbarkeit, ebd., S. 13) und Antizipierbarkeit. Mit Düllo ließe sich schließlich formulieren: „Krise und Transformation sind immer“ (Düllo 2022, S. 313), aber sie werden nicht immer gleich bearbeitet. Im Rekurs auf Reckwitz verweisen Hepp und Lehmann-Wermser (2013, S. 11) mitunter kritisch auf ein gesellschaftlich dominantes Kreativitätsdispositiv, das Wandel positiv im Kontext einer „Aufmerksamkeitskultur des Neuen“ (Reckwitz 2012, S. 330) konnotiert, weshalb „Beharrungskräfte, Kontinuitäten und Pfadabhängigkeiten“ analytisch mitzubüberücksichtigen seien (Hepp & Lehmann-Wermser 2013, S. 11).

Referenzliteratur

- Böhme, H. (2011). Einladung zur Transformation. In H. Böhme et al. (Hrsg.), Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels (S. 7–37). Fink.
- Deines, S., Feige, D. M. & Seel, M. (2014). Formen kulturellen Wandels – eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), Formen kulturellen Wandels (S. 7–21). transcript.
- Düllo, T. (2011). Kultur als Transformation. transcript.
- Düllo, T. (2022). Kleiner Wandel, große Wirkung. In Kirschner, Stauffer & Fritz (Hrsg.), Transformationen in Zeiten religiöser und gesellschaftlicher Umbrüche (S. 311–323). Nomos.
- Hepp, A. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Transformationen des Kulturellen. Zur Einleitung. In dies. (Hrsg.), Transformationen des Kulturellen (S. 9–18). Springer VS.
- Reckwitz, A. (2012). Die Erfindung der Kreativität. Suhrkamp.
- Stedman, G. (2005). „Altering Shape“: Theorising Cultural (Ex)Change. In J. Schlaeger (Hrsg.), Metamorphosis (S. 149–163). Narr.

2.4 Organisationsforschung und Organisationspädagogik: Change, Governance, Instanzen

In der Organisationsforschung wird Veränderung überwiegend als *Change* verhandelt. Aufschlussreich ist eine Differenzierung innerhalb dieser Linie: Weick und Quinn (1999) etwa unterscheiden *episodischen* Wandel – diskontinuierlich, geplant – von *kontinuierlichem*, emergentem Wandel, für den die Sequenz eher „freeze–rebalance–unfreeze“ lautet. Tsoukas und Chia (2002) machen Wandel zur Normalität organisationalen Werdens („organizational becoming“) und Stabilität zur erklärungsbedürftigen Ausnahme. Die Organisationspädagogik (insb. Göhlich, Schröer & Weber 2018) fasst Wandel primär als organisationales Lernen (Göhlich 2018), als kollektiven, praxisgebundenen Prozess der Veränderung von Routinen, nicht als Steuerung von Zuständen. Governance (Altrichter 2018) und Widerstand (Südekum 2018) gelten als konstitutive Bedingungen. Die Educational-Governance-Forschung ersetzt das Steuerungs- durch ein Koordinationsmodell in Mehrebenensystemen: Reformen werden rekontextualisiert, Transformation wird nie linear implementiert (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger 2007, Altrichter & Maag Merki 2016, für Schule und Kulturelle Bildung Dietrich 2023, Geigle & Bremm 2024).

In Bezug auf die theoretische Modellierung von Transformationsbegriffen für Diskurse und Anliegen der kulturellen Bildung erscheint uns die Frage der *Instanzen* als zentral: Welche Instanzen von Transformation werden fokussiert, und welche Annahmen über deren Zusammenwirken werden getroffen? Die soziologische Differenzierung von Mikro- (Akteur:innen, Gruppen), Meso- (Organisationen) und Makroebene (Institutionen, Systeme) ist instruktiv. Für die Kulturelle Bildung erscheinen jedoch weitere Geschehensinstanzen relevant, die sich nicht in das vertikale Ebenenmodell eingliedern lassen: Praktiken, Netzwerke, Generationen, Künste, Dispositive, Episteme oder Bildung selbst. Dazu gehören „kleine Formen und Formate“, die „in ihrer Beweglichkeit eine günstige Voraussetzung dafür bieten, Transformationsprozesse in Gang zu setzen“ (Düllo 2022, S. 315). Düllo verweist hier auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2007) als fruchtbaren Zugang. Relationstheoretische Überlegungen wie diese können helfen, Interdependenzen zu theoretisieren (Schmiedl & Klepacki 2023).

Ein weiterer, für ästhetisch-pädagogische Felder insbesondere relevanter Bezugspunkt (bspw. in der Perspektive Futurity/Futurability) ist das Moment des Imaginären und der Imagination. Ein Bezug, der Organisation, Institution und (kollektives/gesellschaftliches) Imaginäres verbindet, findet sich prominent bei Castoriadis (1990): Knapp formuliert, ist jede Ordnung zugleich und zeitgleich *instituierte* (gewordene, sedimentierte, scheinbar selbstverständliche) und *instituierende* (fortlaufende, kreativ-hervorbringende, nicht aus Notwendigkeiten ableitbare) Gesellschaft. Alkemeyer et al. (2019, S. 10) fassen das Imaginäre als „eine in der gesellschaftlichen Ordnung immer schon angelegte, sie aber potenziell in Richtung auf eine andere Zukunft überschreitende

Bildungskraft“. Damit ist ein Weg angedeutet, Organisationen der Kulturellen Bildung nicht nur als Adressaten von Change, sondern als Orte instituierender Praxis zu denken.

Referenzliteratur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. Aufl.). Springer VS.
- Castoriadis, C. (1990). Gesellschaft als imaginäre Institution. Suhrkamp.
- Dietrich, C. (2023). Transformationsprozesse der Schule und die Kulturelle Bildung. kubi-online.
- Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.) (2018). Handbuch Organisationspädagogik. Springer VS (darin: Altrichter, Göhlich, Südekum).
- Latour, B. (2007). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Suhrkamp.
- Schmiedl, F. & Klepacki, L. (2023). Tradierung und Transformation von immateriellem Kulturerbe. Zeitschrift für Kulturmanagement und Kulturpolitik, 9(2), 53–84.
- Tsoukas, H. & Chia, R. (2002). On organizational becoming. Organization Science, 13(5), 567–582.
- Weick, K. E. & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. Annual Review of Psychology, 50, 361–386.

2.5 Erziehungswissenschaft: Krise und Transformation zwischen Bildungstheorie und Zeitdiagnose

In der Erziehungswissenschaft ist „Transformation“ zunächst ein bildungstheoretischer Begriff. Koller (2018, 2022) versteht Bildung als Veränderung der Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, „die sich potentiell immer dann vollzieht, wenn Menschen mit neuen Erfahrungen und Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung die etablierten Formen ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (Koller 2022, S. 11). Die Krise ist Anlass, nicht Ursache, das Verhältnis „nicht kausal, sondern probabilistisch“ (Casale 2024, S. 13).

Aufschlussreicher ist die erkenntnistheoretische Klärung, die Casale (2024) anlässlich des DGfE-Kongresses „Krisen und Transformationen“ vorgelegt hat. Sie unterscheidet – analytisch, also nicht nach dem, was die Termini sind, sondern danach, wie sie jeweils gebraucht werden – den Gebrauch von „Krise“ und „Transformation“ als *Kategorien*, *Begriffskategorien* und *Begriffe*. Bei Koller finden sich beide Kategorien ohne „expliziten zeitdiagnostischen Charakter“, sie bezeichnen „die transzendentalen Bedingungen einer Bildung, die als ein von Krisen und Transformationen bestimmter Prozess charakterisiert wird“ (ebd., S. 10). Bei Koselleck (1959/1973) etwa ist „Krise“, wie Casale hervorhebt, eine Begriffskategorie der Neuzeit: Indikator und Faktor seiner Zeit, „semantischer Träger der historischen und gesellschaftlichen Transformationen seiner Zeit“ mit performativer Funktion (ebd., S. 14). Als Begriffe – Casales Beispiel ist Frasers (2023) Diagnose des „kannibalischen“ Kapitalismus – folgt beiden ein genitivus subjectivus: Krise oder Transformation *von etwas*, einer Ordnung oder Konstellation, deren Analyse eine soziologische

oder historische Untersuchung voraussetzt (ebd., S. 15). Hier tritt die Differenz hervor: Der Krisenbegriff ist analytisch angelegt, der Transformationsbegriff hat „einen antizipatorischen Charakter“ (ebd., S. 17); Transformation meint Verschiebung oder Neujustierung, Krise „eine Infragestellung der Bedingungsmöglichkeit dessen, was von einer Krise betroffen wird“ (ebd., S. 15, Fn. 4). Casale selbst spricht von einer „analytischen Trennung“ (ebd., S. 10): Es handelt sich um eine Unterscheidung von Verwendungsweisen, nicht um eine Klassifikation von Sachverhalten oder eine Rangfolge, und ein und derselbe Text kann alle drei Gebrauchsweisen nebeneinander enthalten. Gerade deshalb kann die Dreiteilung für die Selbstverortung der Projekte der Förderlinie unmittelbar nützlich werden: In welcher Verwendungsweise gebraucht ein Projekt „Transformation“ – als Kategorie (Bildung als transformatorischer Prozess), als Begriffskategorie (Transformation als Signatur der Gegenwart, in der es sich situiert) oder als Begriff (Transformation von etwas Bestimmtem, empirisch zu untersuchen)?

Am Phänomen Migration lässt sich diese Unterscheidung von Krise und Transformation exemplarisch konkretisieren: Karakaşoğlu (2024) zeigt, dass Migration im deutschen bildungspolitischen Diskurs beharrlich als krisenhafte Ausnahme statt als konstitutives Merkmal moderner Gesellschaften narrativiert wird – im Anschluss an Zygmunt Baumanns Diagnose einer „Retrotopia“ (Bauman 2017, zit. n. Karakaşoğlu 2024) –, was eine grundlegende Transformation etablierter Bildungsvorstellungen bislang eher verhindert als befördert hat. Hierin bietet sich eine Brücke zum Phänomenbezug (Post-)Migration (vgl. 1.2): Erst die Abkehr von der Krisendiagnose hin zu einem migrationsgesellschaftlichen Normalitätsverständnis eröffnet, so Karakaşoğlu, Transformationspotenziale für ein allgemeines Bildungsverständnis. In Casales Terminologie lässt sich formulieren: Solange Migration im Diskurs unter der Begriffskategorie „Krise“ – als Signatur einer bedrohten Gegenwart – geführt wird, kommt Transformation als Begriff, also als empirisch beschreibbare Transformation von Bildungsvorstellungen, gar nicht erst in den Blick.

Daneben steht die Beobachtung von Krisenkommunikation. Manhart (2023) deutet Krisendiagnosen systemtheoretisch als Informations- und Kommunikationsphänomen mit produktivem Bezug zu Lernen und Bildung; das negiert die Phänomene nicht, verweist aber darauf, dass „traditionelle Versuche der Einhegung von Krisen mittels Argumentation und Dialog weitere Krisen produzieren“ (ebd., S. 58) – besonders, wenn mit Verweisen auf „die Natur“ oder „die Zukunft“ versucht wird, die Krise und ihre pädagogischen Forderungen „diskussionsfrei“ zu stellen (ebd., S. 60). Daraus folgt, den diskurspolitischen Charakter der Prämissen und die Situierung von Institutionen, Projekten und Individuen als Transformationsagent:innen in die Forschung einzudenken.

Referenzliteratur

Allert, H. & Hummrich, M. (2024). Editorial: Krise und Transformation. Zeitschrift für Pädagogik, 70(1), 1–8.

- Casale, R. (2024). Krise und Transformation: Zu ihrem kategorialen oder begrifflichen Gebrauch. Zeitschrift für Pädagogik, 70(1), 9–19.
- Fraser, N. (2023). Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt. Suhrkamp.
- Karakaşoğlu, Y. (2024). Migration. Von der Krisendiagnose zum Transformationsanlass für das Bildungssystem. Zeitschrift für Pädagogik, 70(1), 38–48.
- Koller, H.-C. (2018). Bildung anders denken (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? In D. Yacek (Hrsg.), Bildung und Transformation (S. 11–27). J. B. Metzler.
- Koselleck, R. (1973 [1959]). Kritik und Krise. Suhrkamp.
- Manhart, S. (2023). Pädagogisch in die Krise. In Klinge, Nohl & Schäffer (Hrsg.), Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes (S. 27–66). Springer VS.
- Reichenbach, R. (2024). Laute und stille Momente der Veränderung. Zeitschrift für Pädagogik, 70(1), 49–58.

2.6 Zwischenfazit: Abgrenzungen

Im Interesse eines pragmatisch gestalteten Überblicks lassen sich die fünf dargestellten Zugänge idealtypisch wie folgt gegeneinander abgrenzen.

Disziplin	Dominanter Fokus	Zeitlichkeit / Direktionalität	Akteure / Instanzen	Normativität
Politikwissenschaft	Systemwechsel, Transition, Regime; neuer: Große Transformation, Autokratisierung	disruptiv, phasiert; ex post (Systemwechsel) bzw. prospektiv (Nachhaltigkeit); definierter Zielzustand	identifizierbare Akteure, Eliten, Staaten; Steuerung/Governance	hoch (Demokratisierung, Modernisierung, Nachhaltigkeit)
Soziologie	sozialer Wandel; fünf Bestimmungachsen; Ebenen Mikro/Meso/Makro	lang- und kurzfristig; „viele Anfänge, viele Enden“	System als Subjekt oder identifizierbare Akteure	mittel; Gegenwartsdiagnosen als Deutungsangebote
Kulturwissenschaft	Allelopoiese; sektorale Transformationen kultureller Praktiken	langwellig, retrograd, posttransformativ; ex ante („Woher“)	auch transpersonale Ketten, Institutionen, Diskurse	gering; Kritik an Teleologie und Sichtbarkeitsprinzip
Organisationsforschung / -pädagogik	Change, organisationales Lernen, Governance	episodisch vs. kontinuierlich; „becoming“	Organisationen, Netzwerke, Praktiken; Widerstand	mittel bis hoch (Gelinungsbedingungen)
Erziehungswissenschaft	Bildung als Transformation; Krise als Anlass; Krisenkommunikation	kategorial (zeitlos) vs. begrifflich (historisch); antizipatorisch	Subjekte, Bildungssysteme, Schule	variabel; Gefahr rhetorischer Vereinnahmung

3 Das Verortungs- und Orientierungsangebot des Metavorhabens: eine Modellskizze

Kapitel 2 hat gezeigt, dass „Transformation“ in den Bezugsdisziplinen der Kulturellen Bildung nicht ein Begriff ist, sondern ein Feld von Begriffen mit je eigenen Zeitindizes, Akteursannahmen und Normativitäten. Das folgende Kapitel zieht daraus die Konsequenz für die Arbeit des Metavorhabens. Es skizziert – im Sinne der in 1.3 angekündigten Unterscheidung von Konstrukten und Beobachtungen – einen Zugang, mit dem sich die Transformationsverständnisse, die in den Projekten der Förderlinie wirksam sind, identifizieren und aufeinander beziehen lassen. Der Anspruch ist begrenzt: Es geht nicht um eine Theorie der Transformation Kultureller Bildung und nicht um ein synthetisches Gesamtmodell, das die in Kapitel 2 dargestellten Zugänge vereinheitlichen würde. Ein solches Modell muss sukzessiv rekonstruktiv am Material der Projekte erarbeitet werden, das derzeit erst entsteht. Was hier vorgelegt wird, ist ein theoretisch-diskursiv begründetes *Arbeitsmodell* – eine Modellskizze, die den meta-empirischen Zugriff auf Transformationsverständnisse ermöglicht und den Projekten zugleich als Reflexionsangebot für die Selbstverortung dient (vgl. Jörissen & Schmiedl 2025).

Die Skizze hat drei Bausteine. Der erste betrifft die *Beobachtungskonstellationen*, in denen Transformationsverständnisse auftreten (3.1). Der zweite ist ein *Achsenmodell*, mit dem sich die Form der jeweils behaupteten oder beobachteten Transformation beschreiben lässt (3.2). Der dritte richtet sich auf die *Beobachtungshaltung* eines Projekts, also auf das, was es worauf hin und von wo aus beobachtet (3.3).

3.1 Ausgangspunkt: Transformationskonstellationen statt eines Transformationsbegriffs

Für das Metavorhaben leitend ist die Erwartung, dass wir es in den Projekten der Förderlinie in aller Regel nicht mit *einer* konsistenten Transformationskonstruktion zu tun haben, die aus dem in Kapitel 2 dargestellten Vorrat ohnehin heterogener Verständnisse erwächst. Vielmehr treten multiple, ggf. interdependente Verständnisse gleichzeitig auf, die einander überlagern, sich wechselseitig bedingen oder auch widersprechen. Das hat zwei Gründe. Erstens sind die Perspektiven einzelner Beobachter:innen selbst zusammengesetzt: Ein Projektantrag beispielsweise kann Transformation im Sinne einer Großen Transformation (2.1) rahmen, sein Forschungsdesign aber auf organisationalen Change (2.4) hin anlegen und in der Interpretation seiner Daten mit einem bildungstheoretischen Transformationsbegriff (2.5) arbeiten. Zweitens sind Transformationsverständnisse heterogen über die Beteiligten verteilt. Es sprechen mit: die Beobachtungen der Förderpolitik – Förderlogiken, ministerielle Problemdefinitionen, Programmtitel

–, die dem Feld einen Transformationsbegriff bereits vorgeben; die wissenschaftlichen Beobachtungen der Projekte, die diese Vorgaben aufnehmen, umdeuten oder unterlaufen; die Beobachtungen des Metavorhabens, das die Projekte beobachtet und dabei eigene Verständnisse einbringt; die Beobachtungen der beforschten Organisationen und professionellen Akteure, die Transformation etwa als Anforderung, Chance oder Zumutung erfahren; und schließlich die Beobachtungen der Klientel oder Klientelkomplexe, die in den Daten unter Umständen nur durchscheinen, ohne selbst systematisch erhoben zu werden. Wir haben es also mit komplexen und heterogenen Gefügen von Beobachtungskonstellationen zu tun. Diese Konstellationen sind kein Störfaktor, den es auszuräumen gälte, sondern ein zentraler Aspekt dessen, was die Modellskizze abbilden soll.

Damit kehrt die in 1.3 eingeführte Unterscheidung zurück. Transformationsdiagnosen sind zum einen Beobachterkonstruktionen – im Folgenden kurz: Transformation als Konstrukt, T(K). Unter diesem Gesichtspunkt lässt sich rekonstruieren, wie Beobachtungshaltungen bestimmte empirische Perspektiven erzeugen, welche normativen Implikationen sie mit sich führen oder hervorbringen und wie sich die Haltungen verschiedener Beobachter:innen zueinander verhalten. Zum anderen zielen Transformationsdiagnosen darauf, Sachverhalte zu erfassen, die sich prinzipiell empirisch prüfen lassen – kurz: Transformation als empirisch validierte Beobachtung, T(E). Sie geht zwar immer von irgendeinem Konstrukt aus, ist aber logisch von ihm unabhängig: Ein Projekt kann empirisch etwas finden, das mit dem beispielsweise im Antrag formulierten oder im Projektdesign konzeptionell oder methodologisch implizierten Transformationsbegriff nicht übereinstimmt, und Praxisakteur:innen können Veränderungen einbringen, die in keinem der wissenschaftlichen Verständnisse vorgesehen sind.

Was das im Einzelnen heißt, lässt sich verallgemeinernd an einer Schichtung skizzieren, die sich in Forschungsprojekten der Förderlinie finden kann. Eine erste Schicht bilden etwa die Transformationsvorstellungen, die in Projektantrag und Forschungsdesign niedergelegt sind; sie sind an die Sprache der Förderrichtlinie adressiert und tragen deren Erwartungen mit. Eine zweite Schicht bilden die wissenschaftlichen Perspektiven (theoretisch-konzeptionell, methodologisch-methodisch), die sich im Projektverlauf ausbilden – z. B. theoretische Bezüge, die hinzukommen oder sich verschieben, wie kritische, kulturwissenschaftliche oder dekoloniale Lesarten, die im Antrag noch nicht angelegt waren. Eine dritte Schicht bilden die organisationalen und professionellen Perspektiven der Praxispartner:innen, die in Interviews, Workshops und Dokumenten sichtbar werden und die Veränderung häufig in einem Vokabular der Alltagspraxis, der Belastung oder des Gelingens beschreiben. Eine vierte Schicht bilden die Perspektiven der Adressat:innen (Klientel), die vielleicht nicht explizit erhoben werden, im Material aber vielfach durchscheinen. Diese

Schichten fallen nicht zusammen; ein Antrag spricht anders über Transformation als beispielsweise ein Feldprotokoll oder ein Videografie-Transkript. Das Dossier lädt dazu ein, sie auseinanderzuhalten, die Übergänge zwischen ihnen als Gegenstand zu behandeln und Differenzen zu thematisieren. Dass Fremd- und Selbstverortungen dabei voneinander abweichen können, hat sich bereits im Austausch des Metavorhabens mit den Projekten gezeigt: Anträge und Steckbriefe folgen den Legitimationsmustern kurzer Formate, in denen steuerungs- und nutzenorientierte Rahmungen erwartbar dominieren, während die im Gespräch entfalteten Perspektiven der Projekte oft weit differenzierter sind. Auch diese Differenz ist ein Datum über die Beobachtungskonstellation.

Eine breite inter- und transdisziplinäre Basis, wie sie Kapitel 2 aufbereitet hat, liefert für diesen Zugriff einen Werkzeugkasten. Sie erlaubt, Transformationsperspektiven meta-empirisch zu identifizieren – also zu erkennen, ob ein Projekt eher mit einem an den politikwissenschaftlichen Systembegriff angelehnten Verständnis, einem soziologischen Wandelbegriff, einer kulturwissenschaftlichen Allelopoiese, einem organisationalen Change-Verständnis oder einer bildungstheoretischen Kategorie operiert – und diese Perspektiven in ihren möglicherweise wenig kongruenten Dynamiken aufeinander zu beziehen. Als vorgeschaltete Frage eignet sich dabei Casales Dreiteilung (2.5): Ob ein Projekt „Transformation“ als Kategorie, als Begriffskategorie oder als Begriff verwendet, entscheidet darüber, welche der nachfolgenden Beschreibungsinstrumente überhaupt greifen. Als Kategorie (Bildung als transformatorischer Prozess) entzieht sich der Begriff der Verortung auf den Achsen (s. u.); als Begriffskategorie (Transformation als Signatur der Gegenwart) verweist er auf die Gegenwartsdiagnosen aus 1.2; erst als Begriff – Transformation *von etwas* – wird er zum Gegenstand, dessen Form sich beschreiben lässt.

3.2 Das Achsenmodell: die Form der Transformation beschreiben

Für die Beschreibung der Form, die eine behauptete oder beobachtete Transformation hat, greift das Metavorhaben auf die fünf Bestimmungsachsen von Kollmorgen et al. (2015, S. 11; vgl. 2.2) zurück. Wie dort gezeigt, nutzt das Handbuch die Achsen, um seinen Gegenstand auf je einen Pol einzugrenzen. Das Metavorhaben verwendet sie umgekehrt: nicht zur Eingrenzung, sondern um den Raum möglicher Verständnisse aufzuspannen, in dem sich die Konstruktionen der Projekte verorten lassen. Die Achsen sind dabei als Kontinua zu lesen, deren Pole sich im Prozess verwischen können (ebd., S. 12), und sie sind kombinatorisch angelegt: Jede konkrete Transformationsbeschreibung nimmt auf jeder der fünf Achsen eine Position ein und ergibt so ein Profil, das sich mit anderen vergleichen lässt.

Das Metavorhaben hat die Achsen in einem iterativen Prozess für die Kulturelle Bildung theoretisch angereichert. Ausgangspunkt war eine heuristische Ordnung, die Transformationsprozesse

nach ihrer Zeitlichkeit, den beteiligten Instanzen und deren Zusammenhang, nach Raum und Materialität sowie nach Machtverhältnissen befragt (vgl. 2.3 und 2.4). Diese Gesichtspunkte wurden nicht als Zusatzdimensionen neben die Achsen gestellt, sondern in sie integriert, sodass das Modell in seiner erweiterten Form wie folgt zu lesen ist. Die erste Achse, *substanziell vs. akzidentiell*, fragt nach der *Identität* einer Praxis oder Institution: Verändert sich, was sie ausmacht, oder passt sie sich im Rahmen ihres tradierten Selbstverständnisses an? Die zweite Achse, *identifizierbare Akteure vs. System*, wird als Frage nach *Agency* gelesen und mit der Unterscheidung von Makroebene (gesellschaftliche Systeme), Mesoebene (Organisationen, zwischen System und Netzwerk) und Mikroebene (individuelle und soziale Akteur:innen) verbunden; die in 2.4 diskutierten Instanzen, die sich dem vertikalen Ebenenmodell entziehen – Praktiken, Netzwerke, Dispositive, Künste –, sind hier als Träger von *Agency* mitzudenken. Die dritte Achse, *gesteuert vs. ungesteuert*, wird als Achse der *Steuerbarkeit* präzisiert und nimmt die Gesichtspunkte von Macht und Materialität auf: „Gesteuert“ steht für Machtverhältnisse im Sinne von Steuerbarkeit, die auch systemisch-kybernetisch und akteurslos gedacht werden kann; „ungesteuert“ steht für Eigendynamiken, die sich der Steuerung entziehen – materieller Art (etwa ökologische Prozesse), technologischer Art (etwa generative KI), medialer Art (Plattformlogiken), diskursiver Art (Wissensordnungen) oder politischer Art (Autoritarisierung). Die vierte Achse, *evolutionär vs. disruptiv*, wird als Achse der *Prozessdynamik* um eine zeittheoretische Perspektive erweitert, die lineare, zyklische und disruptive Verläufe unterscheidet und die retrograde Zeitlichkeit nach Böhme (2011, S. 24) einschließt: Jede Transformation verändert auch das Verhältnis einer Kultur zu ihrer Vergangenheit. Die fünfte Achse, *innovativ vs. imitativ*, fragt nach der *Quelle* des Wandels und lässt sich an Theorien der Kreativität (Csikszentmihalyi 1996) und der sozialen Nachahmung (Tarde 2009 [1890]) anschließen; die Implikationen dieser Anbindung sind noch zu prüfen. Ein Caveat gilt für das Ganze: Durch die integrierten Theoriebezüge ist das erweiterte Modell tendenziell stärker normativ gelagert als das formale Dimensionsmodell, von dem es ausgeht.

Für jede Achse lässt sich eine Kernfrage formulieren, die sich unmittelbar an Projektanträge, -kontexte, Forschungsdesigns, Formate, Produkte oder Interviewpassagen richten lässt. Die folgende Übersicht fasst das erweiterte Modell zusammen; die Beispiele sind fiktive Aussagen aus dem Bereich der Musikpädagogik, die zeigen, wie unterschiedlich sich ein und dasselbe Phänomen – Digitalisierung musikalischer Praxen – auf den Achsen verorten lässt.

Achse (erweitertes Modell)	Kernfrage	Beispiel Pol A	Beispiel Pol B
1 substantiell vs. akzidentiell – Identität	Grundlegende Veränderung der Identität einer Praxis/Institution oder Adaption im Rahmen des tradierten Selbstverständnisses?	„Digitalisierung verändert Struktur und Logik musikalischer Praxen grundlegend; Musikpädagogik muss sich neu erfinden.“	„Musikpädagog:innen nutzen YouTube-Channels zur Erweiterung des Instrumentalunterrichts.“
2 identifizierbare Akteure („Subjekt-Objekt“) vs. System – Agency; Ebenen Mikro/Meso/Makro; Instanzen	Wird Veränderung einem erkennbaren Träger zugeschrieben oder als Selbstveränderung eines Systems verstanden? Auf welcher Ebene, in welcher Instanz?	„Musikpädagog:innen setzen zunehmend Apps im Unterricht ein.“	„Musikpädagogik digitalisiert sich (als Ganze).“
3 gesteuert vs. ungesteuert – Steuerbarkeit; Macht; Materialität	Gesteuerte, programmatische Veränderung oder ungeplante Eigendynamik? Welche Macht- und Materialitätsverhältnisse sind im Spiel?	„Digitalisierungsinitiative im Rahmen der Musikschuloffensive des Landes NRW“	„TikTok-Musikästhetiken bestimmen zunehmend Themen und Motivation im Unterricht.“
4 evolutionär vs. disruptiv – Prozessdynamik; Zeitlichkeit (linear, zyklisch, disruptiv, retrograd)	Vollzieht sich Veränderung kontinuierlich oder diskontinuierlich? Welche Zeitlichkeit wird unterstellt, und was verändert sich rückwirkend?	„Mitlaufende Integration digitaler Technologien über Jahrzehnte: Website, digitale Musikproduktion, YouTube-Channel, Distanzunterricht ...“	„Die Pandemie erzwingt die sofortige Umstellung auf digitalen Distanzunterricht.“
5 innovativ vs. imitativ – Quelle des Wandels	Beruht der Wandel auf originärer Kreativität oder auf der Übernahme externer Vorbilder?	„Live-Coding-Ensemble an Musikschulen“	„Übernahme des Stils von YouTube-Tutorials im Gruppenunterricht“

Quer zu den Achsen liegt die Frage, wo ein Transformationskonstrukt seine *Ursachen* ansetzt, welche *Modalitäten* des Wandels es unterstellt, wo es *Wirkungen* erwartet – und auf welcher Ebene jeweils? Ein Konstrukt kann Ursachen auf der Makroebene verorten (Klimawandel, Globalisierung, technologische Innovation), Modalitäten auf der Mesoebene beschreiben (partizipative Prozesse, die Institutionen herausfordern; Akteursnetzwerke) und Wirkungen auf der Mikroebene erwarten (veränderte Wahrnehmungen, Praktiken, Episteme) – oder umgekehrt. Ebenenwechsel dieser Art sind in der Kulturellen Bildung bekanntlich eher die Regel als die Ausnahme, und sie enthalten stets Aggregationsannahmen der in 1.3 beschriebenen Art: Was etwa auf der Ebene sozialer Interaktion geschieht, soll sich auf organisationaler oder gesellschaftlicher Ebene niederschlagen und umgekehrt. Die Prüffrage macht solche Annahmen sichtbar, ohne sie zu bewerten. Sie kann zudem dabei helfen, die Differenz von Anbieter- und Klientelperspektiven und -haltungen zu berücksichtigen: Die Vorstellungen derer, die Kulturelle Bildung anbieten, und die Vorstellungen derer, an die sie sich richtet, setzen Ursachen, Modalitäten und Wirkungen nicht notwendig auf denselben Ebenen an.

3.3 Die Beobachtungshaltung: worauf hin und von wo aus beobachtet wird

Das Achsenmodell beschreibt die Form einer Transformation, wie sie von einem Projekt behauptet oder beobachtet wird. Es sagt noch nichts darüber, worauf hin und von wo aus das Projekt beobachtet wird. Dafür schlägt das Metavorhaben fünf Merkmale der Beobachtungshaltung vor, die auf der zweiten Vernetzungstagung mit den Projekten erprobt wurden. Sie sind keine weiteren Dimensionen der Transformation, sondern Merkmale der Perspektive, die auf sie gerichtet ist, und lassen sich als Reflexionsfragen formulieren. Erstens der *Phänomenbezug*: Auf welche Transformationsphänomene bezieht sich das Projekt – Digitalität, Jugendkultur, Diversität, Ökologie, Policy –, und handelt es sich dabei um Gegenwartsdiagnosen im Sinne von 1.2, die selbst Teil des Untersuchten sind? Zweitens der *Feld- und Professionsbezug*: In welchem Bereich Kultureller Bildung – Kunst-, Theater-, Musik-, Literatur-, Schul-, Sozialpädagogik, Kulturpolitik etc. – ist das Projekt situiert, und welche fachspezifischen Transformationsverständnisse bringt dieser Bereich mit? Drittens die ggf. *implizite Normativität*: Ist die Diagnose einer Transformation etwa durch eine normative Change-Programmatik motiviert, die einen Zielzustand bereits mitsetzt (vgl. 2.1 und 2.4)? Viertens die *Modalisierung von Temporalität und Prozessualität*: Wird Transformation als abgeschlossener Übergang, als laufender Prozess oder als Dynamik gedacht, in der „immer auch das verändert wird, was der Transformation voraus liegt, worauf sie sich reflexiv bezieht und was erst im Laufe der Transformation erzeugt und spezifiziert wird“ (Böhme 2011, S. 11)? Fünftens die *Modellierung von Komplexität*: Auf welcher logischen Ebene beschreibt das Projekt Veränderung? Bateson (1972) erinnert daran, dass Beschreibungen von Wandel dieselben Unterscheidungen logischer Typen benötigen wie die Physik seit Newton – Position, Geschwindigkeit, Beschleunigung, Veränderung der Beschleunigung. Ob ein Projekt eine veränderte Praxis, die Geschwindigkeit ihrer Veränderung oder die Veränderung dieser Geschwindigkeit beobachtet, sind drei verschiedene Beobachtungen.

Ergänzend zu diesen Merkmalen hat das Metavorhaben in seinen Vorarbeiten zwei einfache Koordinaten eingeführt, die als Verortungsangebot dienen können. Die erste Koordinate fragt, ob ein Projekt Transformation *aktiv thematisiert* – sie also zum Gegenstand seiner Fragestellung und Theoriebildung macht – oder ob es *innerhalb eines Transformationsfeldes* steht, das seinen Gegenstand rahmt, ohne selbst untersucht zu werden; denkbar ist auch, dass ein Projekt sich eher außerhalb des Transformationsdiskurses situiert und primär einen anderen Bezug zum Titel der Förderrichtlinie herstellt. Die zweite Koordinate fragt, ob das Projekt Veränderung eher als *gesellschaftlich-kulturelle Transformation* im Sinne der kultur- und sozialwissenschaftlichen Zugänge (2.2, 2.3) oder eher als *organisationalen Change* im Sinne von 2.4 konzipiert – also ob der Anlass der Veränderung eher außerhalb des Feldes liegt und Change im Inneren als Anpassung geschieht, oder ob Veränderung als kontingenter, selbstläufiger Prozess auf der Ebene kultureller

Praktiken gedacht wird. Beide Koordinaten sind grob, und ihre Pole sind, wie die Achsen, Kontinua. Ihr Wert liegt darin, dass sie einen niederschweligen Zugang bieten und dass ihre Beantwortung selten eindeutig ausfällt und auf die oft mehrfache und komplexe Verortung hinweist: Viele Projekte thematisieren Transformation in ihrer Rahmung aktiv, untersuchen aber organisationale Gelingensbedingungen; andere stehen in einem Transformationsfeld, dessen Dynamik sie präziser beschreiben als Projekte, die den Begriff im Titel tragen. Das Dossier nimmt an dieser Stelle bewusst keine Verortung einzelner Projekte vor. Die Koordinaten sind ein Angebot zur Selbstverortung und -befragung; ihre Diskussion in den Dialogformaten des Metavorhabens ist der Ort, an dem Fremd- und Selbsteinschätzung aufeinandertreffen können.

Zur Beobachtungshaltung gehört schließlich die Frage nach Geltungsperspektiven. Die in 3.1 beschriebene Schichtung – z. B. Förderpolitik, Wissenschaft, Organisationen und Professionelle, Klientel – kehrt hier als Frage nach der Repräsentation wieder: Welche dieser Stimmen kommt im Projekt explizit zu Wort, welche wird über andere erschlossen, welche bleibt stumm? Besonders die Differenz zwischen Anbieter:innen Kultureller Bildung und ihrer Klientel verdient Aufmerksamkeit. Veränderungen, die Organisationen als Transformation beschreiben, können von den Adressat:innen als Fremdbestimmung, als Bedrohung oder gar nicht wahrgenommen werden; umgekehrt können z. B. jugendkulturelle Praxen Transformationen vollziehen, die in den Kategorien der Anbieter:innen nicht vorkommen. Ein Projekt, das beide Perspektiven erhebt, beobachtet eine andere Konstellation als eines, das eine von ihnen stellvertretend für die andere spricht.

Zusammengefasst stellt die Modellskizze jedem Transformationsverständnis, das in der Förderlinie auftritt, drei Fragen: *Wer* beobachtet, in welcher Konstellation und mit welchem Verhältnis von Konstrukt und empirischer Beobachtung (3.1)? *Welche Form* hat die Transformation, die dabei behauptet oder beobachtet wird, auf den fünf Achsen (3.2)? Und *worauf hin und von wo aus* wird beobachtet (3.3)? Die Fragen sind für die Projekte als Reflexionsangebot gedacht, für das Metavorhaben als Raster der rekonstruktiven Arbeit am Material. Was sich mit ihnen zeigt, sind keine richtigen oder falschen Transformationsbegriffe, sondern Profile – und die Verhältnisse zwischen ihnen.

Referenzliteratur

- Bateson, G. (1972). Steps to an Ecology of Mind. Chandler.
- Böhme, H. (2011). Einladung zur Transformation. In H. Böhme et al. (Hrsg.), Transformation (S. 7–37). Fink.
- Clarke, A. E. (2012). Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2017). Situational Analysis (2. Aufl.). SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity. HarperCollins.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Transformation und Transformationsforschung: Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), Handbuch Transformationsforschung (S. 11–27). Springer VS.
- Strauss, A. L. (1993). Continual Permutations of Action. Aldine de Gruyter (Kap. 9–10).

4 Schluss: Zwischen Wissenschaft und Praxis

Das Dossier hat einen weiten Bogen gespannt: vom semantischen Feld eines Allerweltsworts über die Gegenwartsdiagnosen, in denen es zur Aufforderung wird, und die disziplinären Begriffe, in denen es sich verfestigt hat, bis zu einer Modellskizze, die diese Begriffe als Werkzeuge für die Beobachtung von Beobachtungen nutzbar machen soll. Am Ende steht bewusst keine Definition von Transformation. Was das Dossier stattdessen anbietet, ist eine Reflexionshilfe, die sichtbar machen kann, welche Transformationsverständnisse einem Projekt zugrunde liegen – oft implizit und mehrfach –, wie sich diese Verständnisse zu denen anderer Beteiligter und Projekte verhalten und wo die eigenen empirischen Beobachtungen die eigenen Konstrukte irritieren.

Zwei Punkte, die das Dossier gestreift, aber nicht ausgearbeitet hat, seien abschließend markiert. Der erste betrifft Transformation als *Aufforderung*. Alkemeyer et al. (2019) haben gezeigt, dass Gegenwartsdiagnosen systematisch einen Handlungsimperativ enthalten (1.2). Im gegenwärtigen Diskurs ist Transformation zunehmend politische Forderung, Anforderung und Aufforderung zugleich: Sie wird gefordert (als Ziel), sie stellt Anforderungen (an Organisationen, die sich anpassen sollen), und sie fordert auf (zu Forschung, die Veränderung beobachten und befördern soll). Die Förderrichtlinie, in der die Projekte arbeiten, ist selbst ein Dokument dieser Aufforderungsstruktur. Ein Feld, das seine Bildungsorte als Orte der Veränderung versteht, kann solche Aufforderungen produktiv wenden; es muss aber wissen, dass es sie nicht selbst gesetzt hat, und es sollte Trägheit, Beharrung und Pfadabhängigkeit (2.3) nicht nur als Hindernisse, sondern als Bestandteile dessen beschreiben können, was in Transformationen geschieht.

Der zweite Punkt betrifft das Verhältnis von Transformation und *Transfer*. „Transfer“ ist innerhalb der Beziehung von Transformation und Bildung der diskursiv jüngere Begriff; er bezeichnet die Beziehung zwischen Bildungsforschung und pädagogischen Praxisfeldern und hat seit Mitte der 2010er Jahre vor allem als Forderung an Bedeutung gewonnen, artikuliert in Third-Mission-Politiken, Förderarchitekturen und Evaluationsregimen (Jörissen, Wilke, Klepacki & Klepacki 2026). Mit Blick auf gesellschaftliche Transformation lässt sich Transfer deshalb als Name für ein Dispositiv institutionalisierter Governance lesen, das akademische und politische Transformationsdiagnosen in steuerbare, mess- und evaluierbare Gestaltungs- und Umsetzungsforderungen überführt und dabei eine eigene Richtung mitführt: von der Forschung, die produziert, zur Praxis, die anwendet (ebd.). Dieser Lesart steht ein jüngerer Strang der Transferforschung gegenüber, der Transfer relational, dialogisch und ko-produktiv versteht. In der Relationstheorie, die Schmiedl und Krämer (2023) für die Kulturelle Bildung fruchtbar gemacht haben, ist Transfer kein linearer

Übergang disziplinär erzeugter Wissensbestände in praktische Verwendungszusammenhänge, sondern ein „multidirektionales Relationieren“ (ebd., S. 213) von Forschungsergebnissen, Erfahrungen, kreativen Praxen und Artefakten, an dem Wissenschafts-, Praxis- und Kulturakteur:innen beteiligt sind; er spannt sich als Beziehungsfeld zwischen einer disziplinären und einer praxisfeldbezogenen Gegenstandsbestimmung auf, in dem sich die Relata – Wissensformen, Haltungen, Systeme – nicht vorab gegeben sind, sondern erst im Verhältnis zueinander konstituieren (ebd., S. 214). Wissen erscheint dann nicht als Informationspaket, das übertragen wird, sondern als relationale Hervorbringung einer gemeinsamen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis (Schmiedl 2025). In dieselbe Richtung weist die Beobachtung, dass sich im Transferdiskurs das lineare Verständnis von Transfer zunehmend zugunsten eines systemischen, interaktiven Verständnisses von Transformation verschiebt, dessen konzeptionelle Eckpfeiler Partizipation, Ko-Konstruktion, Wechselseitigkeit und Dialog sind (Fuchs-Rechlin & Hanssen 2025, S. 9, 14). Erste Zwischenergebnisse des Teilprojekts 2 des Metavorhabens bestätigen für die Projekte der Förderlinie, dass die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis fortlaufende Abstimmungsarbeit verlangt – bei den Erfolgskriterien, die zwischen wissenschaftlichen Ansprüchen und praktischer Nutzbarkeit auseinanderliegen können, bei der Organisation anlassbezogener Unterstützung und bei der Koordination von Arbeitsprozessen. Es bleibt mit Interesse zu beobachten, wie sich Relata und Relationen in dieser Zusammenarbeit verändern.

Für das Arbeitsmodell des Dossiers hat die relationale Perspektive eine doppelte Konsequenz. Zum einen ist Transfer nicht einfach dem Change-Pol und der Achse der Steuerbarkeit zuzuschlagen: Wenn sich die beteiligten Relata im Transfer verändern, ist Transfer selbst ein Transformationsgeschehen – strukturell dem verwandt, was Böhme mit Allelopoiese als wechselseitige Veränderung von Referenz- und Aufnahmebereich beschreibt (2.3) –, und die Frage nach seiner Steuerbarkeit und Steuerungsbedürftigkeit wird selbst zum Gegenstand (Schmiedl & Krämer 2023, S. 214). Zum anderen sind Transferbeziehungen nicht voraussetzungslos, sondern eingebettet in Asymmetrien von Ressourcen, Anerkennung und institutioneller Autorität, die mitbestimmen, welche Wissensformen sichtbar, legitim und wirksam werden (Jörissen, Wilke, Klepacki & Klepacki 2026). Der Transferimperativ der Förderarchitektur und die relationale Praxis der Projekte stehen damit in einem Spannungsverhältnis, das sich mit den Beobachtungskonstellationen aus 3.1 beschreiben lässt: Förderpolitik, Wissenschaft und Praxis sprechen mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen darüber, was Transfer ist und wann er gelingt. Wie die Transformations- und Transferverständnisse der Projekte zusammenhängen – ob etwa ein Projekt, das Transformation als ungesteuerte Eigendynamik konzipiert, Transfer anders denkt als eines, das mit einem Change-Verständnis arbeitet –, ist eine auf Basis der Publikationen der Förderlinienprojekte zu beantwortende empirische Frage.

Referenzliteratur

- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Etzemüller, T. (2019). Einleitung: Gegenwartsdiagnosen als kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne. In dies. (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen* (S. 9–20). transcript.
- Fuchs-Rechlin, K. & Hanssen, K. (2025). Vom Transfer zur Transformation. In dies. (Hrsg.), *Vom Transfer zur Transformation. Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der Frühen Bildung* (S. 9–17). WiFF.
- Jörissen, B., Wilke, T., Klepacki, L. & Klepacki, T. (2026). Call for Papers #4: Transformation, Transfer and Cultural, Aesthetic, and Arts Education: Re-Examining Modes and Conditions of Knowledge Production. *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education (IJRCAAE)*.
- Schmiedl, F. (2025). *Wissenstransfer in Forschung und Praxis: Eine relationstheoretische (Re-)Perspektivierung*. Dissertation, FAU Erlangen-Nürnberg.
- Schmiedl, F. & Krämer, F. (2023). Transfer im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung – Eine relationale Perspektive. In Harnisch-Schreiber et al. (Hrsg.), *Raus aus dem Haus* (S. 209–227). kopaed.

Anhang

Die folgende Übersicht ordnet die gebräuchlichsten Begriffe des Feldes heuristisch nach ihrem Fokus, dem Zeitindex, den sie setzen, und dem Handlungsimperativ, den sie – meist implizit – mitführen. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Trennschärfe; dieselben Wörter werden in den Disziplinen (Kap. 2) unterschiedlich belegt. Die Übersicht soll vielmehr sichtbar machen, dass die Wahl eines Begriffs bereits eine Entscheidung über Zeitlichkeit und Handlungserwartung enthält.

Begriff	Fokus	Zeitindex	Handlungsimperativ
Transformation	Umformung einer Ordnung, Praxis oder Kultur; Form und Richtung offen	prozessual, meist mittel- bis langfristig; auch retrograd (Böhme)	gestalten, begleiten, „mitnehmen“; zunehmend: fordern
(Sozialer) Wandel	Veränderung sozialer Strukturen, allgemeinste Kategorie (Zapf)	kontinuierlich, ungerichtet	beobachten, beschreiben; kaum Imperativ
Modernisierung	gerichtete Strukturveränderung mit bekanntem Zielmodell	linear, fortschrittsorientiert	aufholen, anpassen
Entwicklung	Entfaltung eines Potenzials; implizite Fortschrittsannahme	linear, stufenförmig	fördern, ermöglichen
Evolution	Anpassung an veränderte Umwelten; Variation und Selektion	langfristig, schrittweise, ungeplant	sich anpassen; Resilienz aufbauen
Transition	Übergang zwischen zwei Zuständen; Phasen des Übergangs	begrenzt, phasiert, mit Anfang und Ende	steuern, konsolidieren
Change	geplante Veränderung von Organisationen; Gelingensbedingungen	episodisch, projektförmig	initiiieren, managen, evaluieren
Reform	Verbesserung innerhalb bestehender Ordnung	punktuell, wiederholbar	korrigieren, optimieren
Umbruch / Disruption	plötzlicher Bruch mit Bestehendem; Diskontinuität	kurzfristig, ereignishaft	reagieren, sich neu erfinden
Revolution	grundlegende, intendierte Umwälzung mit Akteuren	kurzfristig, dramatisiert	umstürzen, neu gründen
Metamorphose / Emergenz	Gestaltwandel bzw. Hervortreten neuer Eigenschaften ohne steuernde Instanz	schwelldhaft, nicht vorhersagbar	zulassen, beobachten
Umwertung	Veränderung von Werten, Geltungen und Bedeutungen	unbestimmt; oft rückblickend erkannt	neu bewerten, Deutungen revidieren
Verlust / Verfall	Schwinden von Bestand; normativ negativ gefärbt	rückwärtsgewandt, entropisch	bewahren, wiederherstellen; trauern
Trägheit / Stillstand / Blockade	Ausbleiben erwarteter Veränderung	Dauer, Stagnation	in Bewegung setzen, Hindernisse beseitigen
Regression / Scheitern	Rückfall hinter Erreichtes; misslungene Veränderung	rückläufig, abgebrochen	aufhalten, korrigieren, Verantwortung zuschreiben
Katastrophe	Zusammenbruch einer Ordnung	punktuell, irreversibel	intervenieren, sofort handeln

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Etzemüller, T. (2019). Einleitung: Gegenwartsdiagnosen als kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne. In T. Alkemeyer, N. Buschmann & T. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne* (S. 9–20). transcript.
<https://doi.org/10.14361/9783839441343-001>
- Allert, H. & Hummrich, M. (2024). Editorial: Krise und Transformation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(1), 1–8.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 443–454). Springer VS.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Suhrkamp.
- Beichelt, T. (2022). Zwischen Transformation und Posttransformation. Entwicklungen seit 1989/91 in Mittel-, Südost- und Osteuropa und Konsequenzen für die Forschung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/umbrueche-in-europa-nach-1989-und-1991-2022/345429/zwischen-transformation-und-posttransformation/> [online]
- Böhme, H. (2011). Einladung zur Transformation. In H. Böhme, L. Bergemann, M. Dönike, A. Schirrmeyer, G. Toepfer, M. Walter & J. Weitbrecht (Hrsg.), *Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels* (S. 7–37). Wilhelm Fink.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Richtlinie zur Förderung von Forschungsprojekten zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen. Bekanntmachung vom 01.02.2022. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2022/02/2022-02-01-Bekanntmachung-kulturelle-Bildung.html> [online]
- Casale, R. (2024). Krise und Transformation: Zu ihrem kategorialen oder begrifflichen Gebrauch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(1), 9–19.
- Castoriadis, C. (1990). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Suhrkamp.
- Chakraborty, A. (2025). Why the Anthropocene Epoch is a more pertinent concept than the Anthropocene event for understanding ongoing Earth System transition. *The Anthropocene Review*, 12(1), 118–128. <https://doi.org/10.1177/20530196241270665>
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn* (hrsg. v. R. Keller). Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2017). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn* (2nd ed.). SAGE.

- Colombo, F. (2026). The Anthropocene and its rejection: toward an Anthropocenology. *Humanities and Social Sciences Communications*. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-08202-y>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Deines, S., Feige, D. M. & Seel, M. (2014). Formen kulturellen Wandels – eine Einleitung. In S. Deines, D. M. Feige & M. Seel (Hrsg.), *Formen kulturellen Wandels* (S. 7–21). transcript.
- Dietrich, C. (2023). Transformationsprozesse der Schule und die Kulturelle Bildung. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/transmutationsprozesse-schule-kulturelle-bildung> [online]
- Düllo, T. (2011). *Kultur als Transformation. Eine Kulturwissenschaft des Performativen und des Crossover*. transcript.
- Düllo, T. (2022). Kleiner Wandel, große Wirkung. Die soziokulturellen Wandlungstypen „Transformation“ und „Loop“. In M. Kirschner, I. Stauffer & A. Fritz (Hrsg.), *Transformationen in Zeiten religiöser und gesellschaftlicher Umbrüche. Dieselbe Welt und doch alles anders* (S. 311–323). Nomos.
- Engel, J. & Terstegen, S. (2024). ‚Becoming planetary with‘: Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(1), 29–37.
- Esposito, E. (2007). *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Suhrkamp.
- Fleck, L. (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Suhrkamp.
- Fraser, N. (2023). *Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt*. Suhrkamp.
- Fuchs-Rechlin, K. & Hanssen, K. (2025). Vom Transfer zur Transformation. In K. Fuchs-Rechlin & K. Hanssen (Hrsg.), *Vom Transfer zur Transformation. Strategien der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis in der Frühen Bildung* (S. 9–17). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). <https://doi.org/10.25656/01:34169>
- Garsdal, J. & Nordgren, K. (2026). Education and *Bildung* in the Anthropocene: cartography of a field in tension. *Journal of Curriculum Studies*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00220272.2026.2719513>
- Geigle, I. & Bremm, N. (2024). Aushandlungsprozesse zwischen Gestaltungswunsch und System-Wirklichkeit. Transformation ermöglichen und/oder steuern. Vortrag, KBBB-Jahrestagung, Nürnberg, 19.–20.09.2024.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365–379). Springer VS.
- Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5>
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(1), 35–60.
- Hepp, A. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Transformationen des Kulturellen. Zur Einleitung in den Band. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels* (S. 9–18). Springer VS.

- Holtmann, E. & Wiesenthal, H. (2009). Transition – Transformation – Posttransformation. Zur Heuristik des Systemwandels in longitudinaler Perspektive. SFB 580 Mitteilungen, Heft 31.
- IDOS – German Institute of Development and Sustainability (o. J.). Transformation politischer (Un-)Ordnung. <https://www.idos-research.de/forschung/transformation-politischer-un-ordnung/> [online]
- Jörissen, B. (2024). Die BMBF-Förderrichtlinie „Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung in gesellschaftlichen Transformationen“. Vortrag, Programmpartnertreffen „Kultur macht stark“, BMBF Berlin, 14.11.2024.
- Jörissen, B. & Schmiedl, F. (2025). „Transformation“ – worüber sprechen wir da eigentlich? Präsentation, Workshop TP1, 2. Vernetzungstagung der Förderrichtlinie „Kulturelle Bildung in gesellschaftlichen Transformationen“, Universität Duisburg-Essen, 17./18.09.2025.
- Jörissen, B., Wilke, T., Klepacki, L. & Klepacki, T. (2026). Call for Papers #4: Transformation, Transfer and Cultural, Aesthetic, and Arts Education: Re-Examining Modes and Conditions of Knowledge Production. International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education (IJRCAAE). https://www.waxmann.com/fileadmin/media/others/IJR-CAAE_Call_for_Papers.pdf [online].
- Karakaşoğlu, Y. (2024). Migration. Von der Krisendiagnose zum Transformationsanlass für das Bildungssystem. Zeitschrift für Pädagogik, 70(1), 38–48.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz & M. A. Meyer (Hrsg.), Pluralität und Bildung (S. 235–250). Springer.
- Koller, H.-C. (2018). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Yacek (Hrsg.), Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs (S. 11–27). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64829-2_2
- Kollmorgen, R. (2006). Gesellschaftstransformation als sozialer Wandlungstyp. soFid Politische Soziologie, 1, 10–30.
- Kollmorgen, R., Merkel, W. & Wagener, H.-J. (2015). Transformation und Transformationsforschung: Zur Einführung. In R. Kollmorgen, W. Merkel & H.-J. Wagener (Hrsg.), Handbuch Transformationsforschung (S. 11–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05348-2_1
- Koselleck, R. (1973 [1959]). Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2018 [2000]). Zeitschichten. Studien zur Historik. Suhrkamp.
- Latour, B. (2007). Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Suhrkamp.
- Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). How Democracies Die. Crown.
- Linz, J. J. & Stepan, A. (1996). Problems of Democratic Transition and Consolidation. Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe. Johns Hopkins University Press.
- Luhmann, N. (1992). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Suhrkamp.

- Luhmann, N. (2006 [1992]). *Beobachtungen der Moderne* (2. Aufl.). VS Verlag.
- Lührmann, A. & Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here: what is new about it? *Democratization*, 26(7), 1095–1113. <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>
- Manhart, S. (2023). Pädagogisch in die Krise. Zwei Typen der andragogischen Funktionalisierung von Krisenkommunikation. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes* (S. 27–66). Springer VS.
- Merkel, W. (2010). *Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung* (2. Aufl.). VS Verlag.
- O'Donnell, G., Schmitter, P. C. & Whitehead, L. (Hrsg.) (1986). *Transitions from Authoritarian Rule*. Johns Hopkins University Press.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2024). *Verlust. Ein Grundproblem der Moderne*. Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (2024). Laute und stille Momente der Veränderung. Eine bildungstheoretische Befragung des Transformationsbegriffs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(1), 49–58.
- ReiBig, R. (2009). *Gesellschafts-Transformation im 21. Jahrhundert. Ein neuer Typ sozialen Wandels*. VS Verlag.
- Roland, T. P., Swindles, G. T. & Ruffell, A. (2024). The ‚Anthropocene‘ is here to stay – and it’s better not as a geological epoch. *Nature*, 627(8005), 735. <https://doi.org/10.1038/d41586-024-00914-y>
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.
- Rosa, H. & Wallenhorst, N. (2024). *Beschleunigen wir die Resonanz! Bildung und Erziehung im Anthropozän. Gespräche mit Nathanaël Wallenhorst*. Suhrkamp.
- Rustow, D. A. (1970). Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model. *Comparative Politics*, 2(3), 337–363.
- Sandschneider, E. (1995). *Stabilität und Transformation politischer Systeme*. Leske + Budrich.
- Schmiedl, F. & Klepacki, L. (2023). Tradierung und Transformation von immateriellem Kulturerbe – Eine relationstheoretische (Re-)Perspektivierung. *Zeitschrift für Kulturmanagement und Kulturpolitik*, 9(2), 53–84. <https://doi.org/10.14361/zkmm-2023-0203>
- Schmiedl, F. & Krämer, F. (2023). Transfer im Forschungs- und Praxisfeld der digitalen kulturellen Bildung – Eine relationale Perspektive. In E. Harnisch-Schreiber et al. (Hrsg.), *Raus aus dem Haus. Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung* (S. 209–227). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:26108>
- Schmiedl, F. (2025). *Wissenstransfer in Forschung und Praxis: Eine relationstheoretische (Re-)Perspektivierung*. Dissertation, FAU Erlangen-Nürnberg. <http://dx.doi.org/10.25593/open-fau-2571>
- Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. S. Fischer.
- Searle, J. R. (1995). *The Construction of Social Reality*. Free Press.

- Sertl, M. & Erler, I. (2016). Bildungsaufstieg als sozialer Wandel. Zeitschrift für Bildungsforschung, 6(2), 203–211. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0163-2>
- Stedman, G. (2005). „Altering Shape“: Theorising Cultural (Ex)Change. In J. Schlaeger (Hrsg.), Metamorphosis. Structures of Cultural Transformations (S. 149–163). Narr.
- Steyerl, H. (2025). Medium Hot. Bilder in Zeiten der Hitze (aus dem Englischen von S. Schulz). Diaphanes.
- Strauss, A. L. (1993). Continual Permutations of Action. Aldine de Gruyter. (Kap. 9–10, S. 209–243)
- Südekum, M. (2018). Widerstand als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröder & S. M. Weber (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 503–513). Springer VS.
- Sztompka, P. (1993). The Sociology of Social Change. Blackwell.
- Tarde, G. (2009 [1890]). Die Gesetze der Nachahmung. Suhrkamp.
- The Anthropocene Debate (2026). Nature Reviews Earth & Environment, 7, 563–564. <https://doi.org/10.1038/s43017-026-00829-4>
- Tsoukas, H. & Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. Organization Science, 13(5), 567–582. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.5.567.7810>
- UNESCO (2015). Rethinking Education. Towards a global common good? UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
- Universität Wuppertal (o. J.). Politikfeldanalyse, insb. Transformationsforschung und Nachhaltigkeit (Jun.-Prof. Dr. K. Augenstein). <https://politikwissenschaft.uni-wuppertal.de/de/organisation/lehrgebiete/politikfeldanalyse-insb-transformationsforschung-und-nachhaltigkeit/> [online]
- Wallenhorst, N. & Wulf, C. (Hrsg.) (2026). Encyclopedia of the Anthropocene: Pluriversal Perspectives. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-51703-7>
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. WBGU.
- Weick, K. E. & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. Annual Review of Psychology, 50, 361–386. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Zapf, W. (1994). Einleitung. In W. Zapf, Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994 (S. 7–9). Edition Sigma.
- Zapf, W. (1994). Sozialer Wandel. In W. Zapf, Modernisierung, Wohlfahrtsentwicklung und Transformation. Soziologische Aufsätze 1987 bis 1994 (S. 11–22). Edition Sigma.

Disclaimer:

Bei der Erstellung dieses Dossiers wurde für Orthografie sowie für die sprachliche und stilistische Überarbeitung Claude.ai eingesetzt. Zudem wurde das Literaturverzeichnis mit Claude.ai überprüft, ergänzt und korrigiert. Verwendet wurden die Modelle Fable 5.1, Opus 5 und Sonnet 5.