

48. Jahrgang, Heft 2, 2025  
ISSN 2699-5549  
DOI: 10.20377/zep-2025-48-2

# ZEP

**Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik**



## 2'2025

### **GCED und die transformatorische Kraft der Reformpädagogik**

Transformation, Bildung und Reformpädagogik. Impulse für zukünftige Global Citizenship Education

Swami Vivekananda and Paulo Freire as Transformative World Educators

Horizonte weltbürgerlich-transformatorischer Friedenspädagogik bei Gandhi und Montessori

Interlocutors of Transformation and Reform:  
Decolonising Global Citizenship Education through Cosmubuntism

Bildungsreform als Transformation reformpädagogischer Konzepte  
nach Lateinamerika: Fritz Karsen in Kolumbien und Ecuador

The Zenith Principle: Rethinking Education in the Age of AI and  
Global Uncertainty

 University  
of Bamberg  
Press

Die Welt im Wandel braucht gesellschaftliche Transformation, die auch durch Bildung und Lernen erwartet wird. Relevante Debatten der Global Citizenship Education (GCED) kommen aus unterschiedlichen disziplinären Bildungstraditionen und politischen Kontexten. Ausgehend vom Globalen Lernen wird GCED als verbindendes Konzept für querschnittliche Bildungsansätze verwendet. Auffallend ist, dass diese alle die Möglichkeit reformorientierter pädagogischer Auseinandersetzung mit den spätestens seit den 1970er-Jahren beschriebenen Querschnittsherausforderungen einer sich verändernden Welt implizieren. Enge zivilgesellschaftliche Verbindungen haben von Beginn an ein hohes Oppositionspotenzial gegenüber dem institutionalisierten Bildungswesen erzeugt. Hierzu finden sich in historischer Perspektive (ab 1890) interessante Spuren der sogenannten „Reformpädagogik“. Es geht um generelle Kritik am Bildungssystem, Heranwachsende als Mittelpunkt der Bildung zu begreifen oder die Hoffnung auf Befreiung durch Bildung. Im vierten Zielbereich der Sustainable Development Goals (SDGs) als Transformationsagenda und insbesondere in 4.7 gelten Bemühungen wie die Erziehung zur Weltbürgerschaft als Schlüssel zur Integration und Förderung von Weltoffenheit, Nachhaltigkeit, sozialer Gerechtigkeit und Partnerschaft. Konsequenterweise müsste der Zugang zu Bildung über die gesamte Lebensspanne, die sich auf diese Schlüsselprioritäten konzentriert, in die Tradition kosmopolitischer Bildung gestellt werden. Dabei kann eine

systematische Rückbesinnung auf reformbezogene Konzepte neue Orientierungen für innovative Bildung mit historischen Wurzeln bieten. Im Sinne struktureller Veränderung (Transformation) und einer dekolonialen Positionierung zur europäischen Aufklärung steht auch das Verhältnis unterschiedlicher Perspektiven v.a. zwischen globalem Süden und Norden auf dem Prüfstand. In dieser ZEP geht es darum, 1) Konzeptionen bekannter und weniger bekannter Reformpädagog/-innen in ihrem Beitrag für transformatorische GCED in Kontakt zu bringen, 2) Machtverhältnisse zwischen Nord und Süd in ihrem befreienden Potenzial für GCED zu diskutieren, 3) über Europa hinausgehende Perspektiven zur ‚Zivilisation‘ des globalen Nordens aufzuzeigen. *Gregor Lang-Wojtasik und Judith Neff* führen in das Heftthema ein. Dabei sind sie daran interessiert, vermeintlich klare Begriffe des Diskurses in ihren Bedeutungen zu re-kontextualisieren und so Wege für eine zukunftsfähige Global Citizenship Education anzudeuten. *Ajay Kumar* unterstreicht die transformative Kraft von Vivekananda (Indien) und Freire (Brasilien) in ihrer historisch-systematischen Bedeutung. Aus dekolonialer und non-hegemonialer Perspektive werden Potenziale der Transformation für eine GCED aufgezeigt. *Judith Neff und Gregor Lang-Wojtasik* stellen in einem weiteren Beitrag Zusammenhänge von Transformation, Kosmopolitismus und Friedenspädagogik am Beispiel von Gandhi und Montessori dar. Sie beziehen diese auf aktuelle Debatten der GCED. *Jerome Joorst* verdeutlicht in

seinem Beitrag, wie das afrikanische Ubuntu-Konzept und das europäisch geprägte Verständnis von Kosmopolitismus im Sinne der Menschlichkeit aufeinander bezogen werden können. Damit wird es möglich, Bildung jenseits ökonomischer Bestrebungen zu dekolonialisieren und konstruktiv auf die Bewältigung transversaler globaler Herausforderungen zu beziehen. *Bernd Overwien und Edith Glaser* nehmen einen historischen Blick ein. Sie zeigen am Beispiel von Fritz Karsen systematisch auf, welche Bedeutung internationale Kooperation mit reformerischem Anspruch vor und nach dem Zweiten Weltkrieg in Ecuador und Kolumbien hatte und was daraus heute für Machtverhältnisse einer Global Citizenship Education gelernt werden kann. *Nick Palmer* beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der herausgehobenen Rolle von Bildung im global-unsicheren KI-Zeitalter, um mechanistisch-technizistischen Lernverständnissen die Kraft der Neugier, Vorstellungskraft, Kreativität und des relationalen Verstehens entgegenzusetzen. Dies sei zugleich kraftvoll-transformatorisches Widersetzen gegen Automatisierung und über rationalistische Rahmenbedingungen für zukünftiges Lehren und Lernen im Geiste pädagogischer Reform hinaus.

Ein großer Dank geht an Svenja Hartmann für ihr genaues Korrekturlesen und Kommentieren der Texte. Eine anregende Lektüre wünscht

*Gregor Lang-Wojtasik*  
Weingarten, Juni 2025  
DOI: 10.20377/zep-24

#### Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 2699-5549

#### Herausgeber:

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

#### Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

#### Technische Redaktion:

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

#### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg  
<https://ubp.uni-bamberg.de/zep/index.php/zep>

#### Verlag:

University of Bamberg Press, 96018 Bamberg,  
E-Mail: [ubp@uni-bamberg.de](mailto:ubp@uni-bamberg.de)

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

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

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

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

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

Cover: Colourbox, #51457140

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



## Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

mit Mitteilungen  
der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft &  
der DGfE-Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

### Inhalt

<b>Themenschwerpunkt: GCED und die transformatorische Kraft der Reformpädagogik</b>		<b>Gregor Lang-Wojtasik &amp; Judith Neff</b>
	4	Transformation, Bildung und Reformpädagogik. Impulse für zukünftige Global Citizenship Education
		<b>Ajay Kumar</b>
	10	Swami Vivekananda and Paulo Freire as Transformative World Educators
		<b>Judith Neff &amp; Gregor Lang-Wojtasik</b>
	15	Horizonte weltbürgerlich-transformatorischer Friedenspädagogik bei Gandhi und Montessori
		<b>Jerome Joorst</b>
	20	Interlocutors of Transformation and Reform: Decolonising Global Citizenship Education through Cosmubuntism
		<b>Bernd Overwien &amp; Edith Glaser</b>
	26	Bildungsreform als Transformation reformpädagogischer Konzepte nach Lateinamerika: Fritz Karsen in Kolumbien und Ecuador
		<b>Nick Palmer</b>
	30	The Zenith Principle: Rethinking Education in the Age of AI and Global Uncertainty
		<b>Gerhard de Haan</b>
<b>Replik</b>	36	Bildung für nachhaltige Entwicklung – bildungstheoretisch defizitär und Instrument der Funktionalisierung von Schulkindern?
<b>VIE/BNE</b>	37	Politische Partizipation junger Menschen in einer globalen Gemeinschaft
	38	Rezensionen
	39	Schlaglichter

Gregor Lang-Wojtasik & Judith Neff

## Transformation, Bildung und Reformpädagogik. Impulse für zukünftige Global Citizenship Education

### Zusammenfassung

Nach Überlegungen zu den Zusammenhängen von Wandel, Transformation und Bildung wird Reformpädagogik als historische und internationale Bewegung mit innovativen Bildungsansätzen beschrieben. Um das Potenzial zukünftiger und zukunftsfähiger Global Citizenship herauszuarbeiten, werden vermeintlich klare Begriffe – Wandel, Transformation, Reform, Innovation – mit ihren Gegenbegriffen konfrontiert. Damit wird erhofft, Perspektiven jenseits europäischer Aufklärung anzudeuten.

Schlüsselworte: *Transformationsbildung, Internationale Reformpädagogik, Global Citizenship Education*

### Abstract

After considering the connections between change, transformation and education, reform pedagogy is described as a historical and international movement with innovative educational approaches. In order to work out the potential of future and sustainable global citizenship, supposedly clear terms – change, transformation, reform, innovation – are confronted with their counter-concepts. It is hoped that this will suggest perspectives beyond European enlightenment.

Keywords: *Transformative Education, New Education, éducation nouvelle, Progressive Education, Global Citizenship Education*

### Relevanz des Themas und Zielsetzung des Beitrags

Seit spätestens den 1970er-Jahren wird erkennbarer, dass die Grenzen des Wachstums erreicht, stellenweise überschritten und eine fundamentale Veränderung der Welt notwendig erscheint, um ein Überleben aller Menschen auf dem Planeten wahrscheinlich zu machen (Dixson-Declève et al., 2022). Mit der transformativen Agenda der Sustainable Development Goals (SDGs) hat sich die Weltgemeinschaft auf konkrete Schritte verständigt, wie den rasanten Wandlungsprozessen der Moderne begegnet werden soll: Der enge Zusammenhang von Menschen, Planet, Wohlstand, Partnerschaftlichkeit und Frieden ist der Rahmen einer zukunftsfähigen Weltgemeinschaft (UN, 2015, S. 5f.). Dabei geht es um eine Welt

im Wandel, für die eine große sozial-ökologische Transformation als notwendig erachtet wird (WBGU, 2011). Mit diesem Ziel soll eine nachhaltigkeitsorientierte Entwicklung in der Spannung von Erhalten (des Bewährten) und Erneuern (des Zerstörenden) umgesetzt werden (Reheis, 2022). Lernen und Bildung wird ein umfassendes Transformationspotenzial zugestanden, um die als notwendig erachteten Veränderungen unterstützen zu können. Im Zielbereich vier der SDGs wird gefordert, eine „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (UN, 2015, S. 21). Dies wird im Unterziel 4.7 explizit auf Querschnittskonzeptionen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, weltbürgerliche Bildung und Erziehung, Menschenrechtsbildung und Friedenspädagogik bezogen. Dies kann im heutigen Diskurs unter dem Oberbegriff einer Global Citizenship Education (GCED) gefasst werden, die transformativ und reformerisch fundiert ist. Auch der Reformpädagogik wird ein umfassendes Veränderungspotenzial zugesprochen, da sie sich als eine Reaktion auf gesellschaftliche und kulturelle Transformationsprozesse der Moderne entwickelte. Sie zählt zu den einflussreichsten Bewegungen der Bildungsphilosophie und -praxis im 20. Jahrhundert. Sie entstand als Reaktion auf die als starr und unzeitgemäß wahrgenommenen Strukturen traditioneller Schulen, welche sich primär an disziplinärer Kontrolle und der Vermittlung standardisierter Inhalte orientierten. Stattdessen forderten reformpädagogische Ansätze eine ganzheitliche, kindzentrierte Bildung, die auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden eingeht und eine aktive Auseinandersetzung mit der Lebenswelt betont (Tenorth, 2020). Die grundlegende Idee war es, schulische Bildung als Prozess zu verstehen, welcher nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität und gesellschaftliche Verantwortung fördert (Dewey, 1938; Montessori, 2019). Eine zeitgemäße GCED wird daran zu messen sein, ob sie das ihr zugeschriebene transformative und reformerische Potenzial entfalten kann, um die ihr innewohnenden Narrative der europäischen Aufklärung selbstreflexiv im Blick zu haben und dekoloniale Perspektiven von Gesellschaft und Bildung aufrecht zu befördern. Dabei steht sie vor dem Dilemma jeder Veränderung: auf individueller Ebene die Kluft zwischen Wis-

sen und Handeln sowie auf gesellschaftlicher Ebene zwischen intendierten und latenten Prozessen im Blick zu behalten. Denn diese sind eher lose gekoppelt und ein erhoffter Kausaldurchgriff bleibt letztlich unverfügbar. Im Folgenden werden erstens der Zusammenhang von Wandel, Transformation und Bildung, zweitens Reform, Entwicklung und Reformpädagogik und drittens das darauf bezogene transformativ-reformistische Potenzial zukunftsfähiger GCED skizziert.

### Wandel, Transformation, Bildung

Die Welt befindet sich im *Wandel* und braucht fundamentale Veränderungsprozesse, um eine nachhaltigkeitsorientierte sozial-ökologische Transformation voranzubringen (Göpel, 2021; Sommer & Welzer, 2017). Ob sich etwas wandelt (*deskriptiv*), gewandelt werden soll (*normativ*), gewandelt werden kann (*präskriptiv*) und gewandelt wird (*fakultativ*), hängt einerseits vom Standpunkt ab, aus dem gesellschaftliche Zusammenhänge betrachtet werden. Andererseits ist zu fragen, inwiefern die vier Perspektiven aufeinander bezogen werden können, um der Komplexität des Betrachteten gerecht zu werden. Ob sich im Ergebnis Wandel vollzogen hat, lässt sich nur im Rückblick betrachten (*retrospektiv*) und stellt letztlich eine unverfügbare und non-kausale Wette auf die Zukunft dar. Wandel geht immer mit Veränderungen des Bestehenden einher. Als Gegensätze des Wandels gelten Beständigkeit, Konstanz, Langlebigkeit und Kontinuität. Mit einem Blick in die griechische Antike erscheint diese Gegensätzlichkeit als ein lange bekanntes Paradox: „Nichts ist so beständig wie der Wandel.“<sup>1</sup> Zugleich ist diese Erkenntnis die Grundlage einer Betrachtung der heutigen Weltsituation und der Fragen nach einer menschenwürdigen Veränderung. Wenn es um den Umgang mit Herausforderungen einer Welt im (konstanten) Wandel geht, erscheint *Transformation* im 21. Jahrhundert als ein zentrales Anliegen. Es geht darum, die Welt wieder auf den Kurs der Weltgemeinschaft zu bringen, auf den sie sich selbst verständigt hat. Im Sinne der UN-Charta und der SDGs sind dies Weltfrieden und Nachhaltigkeit. Transformation ist eine strukturelle Veränderung des Gegebenen und bedeutet – gemäß Duden (1982, S. 771) – Umformung, Umgestaltung, Umwandlung, Übertragung. Der Gegensatz dazu ist Stillstand, Stockung und Stauung. Transformation geht über Wandel hinaus. Denn Wandel setzt auf eine Verbesserung bestehender Systeme in einem bestehenden Paradigma, wohingegen Transformation eine Neuverknüpfung von Elementen eines Systems als Ausgangspunkt neuer Systeme mit einem Paradigmenwechsel betrachtet. Dies lässt sich symbolisch am Beispiel des Schmetterlings beschreiben, der aus einer Raupe entsteht und sich von einem Kriechtier zu einem fliegenden Wesen entwickelt; unter Nutzung und ohne Erweiterung jener Elemente seines Erbguts, aus denen er entsteht. Transformation kann in den Übergängen zu Verunsicherung und wahrgenommener Instabilität sowie Offenheit für Neues und vorgestellter Bearbeitung von Herausforderungen beitragen. Sie changiert somit zwischen Orientierungslosigkeit und Hoffnung auf Kommendes, was Pessimist/-innen und Optimist/-innen gleichermaßen Raum verschafft (Razavi, 2022, S. 39ff.). Die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Umbrüchen ist seit jeher zentraler Bestandteil sozialwissenschaftlich-philosophischer Betrachtungen (Seitz, 2024). Aktuelle nachhaltigkeitsbezogene *Transformationsforschung* ist zwischen normativen Anliegen und deskriptiven Analysen aufgespannt. Ihr Gegenstand sind komplexe gesellschaftliche Problemlagen und Fragestellungen. Sie ist inter- und transdisziplinär angelegt und umfasst plurale Forschungsrichtungen mit multimedialen Zugängen (Wittmayer & Hölscher, 2017). Letztlich geht es darum, transformative Prozesse der Vergangenheit in der Gegenwart zu verstehen, um sie in der Gegenwart denkend und erprobend auf neue Entwicklungen beziehen zu können. Dieser Transformationsforschung kann systematisch eine *Transformative Forschung* an die Seite gestellt werden (WBGU, 2011, S. 23f.). Im ersten Fall geht es um die deskriptiv-analytische Frage „In welcher Welt leben wir?“ Und was können wir daraus für kommende strukturelle Veränderungen ableiten? Im zweiten Fall geht es um die normativ geleitete Frage „In welcher Welt wollen wir leben?“ Und was muss konkret umgebaut werden, um diese strukturellen Veränderungen voranzubringen? (Lang-Wojtasik, 2019, S. 12). Die Spannung entsteht in der Kombination beider Fragenkomplexe mit präskriptivem Interesse, um bodengeerdete Orientierungen anzubieten und Gestaltungsspielräume zu erproben. Dazu gibt es umfassende Anregungen im Spannungsfeld von Gesellschaft und Bildung (Blank et al., 2023; Clemens et al., 2019) mit fakultativem Potenzial. Anmoderierte *Innovationen* (Erneuerungen, Verbesserungen) werden in der Regel positiv konnotiert. Die Moderne lebte und die Spätmoderne zehrt davon. Damit ist allerdings noch nichts darüber ausgesagt, wer das Verständnis und die Kriterien des Besseren definiert und was mit dem passiert, das durch Innovation ersetzt und mit fortschreitender Entwicklung unberücksichtigt bleibt. Der umweltsoziologisch intensiv diskutierte Gegenbegriff zu Innovation ist *Exnovation* (Abgeschafftes, Überholtes) (Arnold et al., 2015). Auch hier wird deutlich, dass die Entscheidung für einen positiv konnotierten Begriff noch keine Befreiung von zurückliegenden Innovationen bedeutet, die sich in der fortschreitenden Moderne als untauglich erwiesen haben und durch andere Innovationen ersetzt werden. Zum Beispiel bedeutet die Überwindung der Atomkraft noch keine Lösung der Endlagerfrage oder eine allumfängliche Überzeugung für die Zukunftsfähigkeit regenerativer Energieerzeugung. Wenn die SDGs im Selbstverständnis eine *Transformationsagenda* sind, so müsste auch die im vierten Zielbereich angesprochene Bildung als transformativ begriffen werden. Immerhin soll der Zugang zu Bildung weltweit für alle über die Lebensspanne realisiert werden. Lernen wird in diesem Zusammenhang als eine Chance betrachtet, den Herausforderungen der Weltgemeinschaft reflexiv zu begegnen, Problemlösungen als Chancen zu begreifen und normativ-visionäre Prozessorientierungen wie Nachhaltigkeit, Weltbürgerlichkeit, Gerechtigkeit, Frieden und Partnerschaftlichkeit in den Mittelpunkt konkreter Aktivitäten zu stellen. Transformative Bildungsprozesse sollen tiefgreifende Veränderungen bei Individuen und Gesellschaften bewirken können.

Der gesellschaftlichen Analyse wird somit eine lern- und bildungsbezogene Hoffnung an die Seite gestellt (WBGU, 2011, S. 374 ff.). Es soll sich etwas – auch strukturell – ändern, indem die Menschheitsaufgabe umgesetzt wird, die „Welt neu denken [zu] lernen“ (Wintersteiner, 2021). Dabei bleibt offen,

in welcher Beziehung individuelles, kollektives und gesellschaftliches Lernen für Nachhaltigkeitstransformation stehen: „Unterbelichtet bleiben dabei jene Lernerfahrungen, die uns auf den Pfad der Nicht-Nachhaltigkeit geleitet haben, einschließlich der nicht-intendierten negativen Nebenfolgen von Bildungsprozessen selbst“ (Seitz, 2024, S. 5). Insofern müssten bei Überlegungen zum erhofften Transformationspotenzial von Lernen und Bildung neben den offen gelegten und intendierten auch die latenten und ungeplanten Prozesse berücksichtigt werden. Denn „Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (WBGU, 2011, S. 5) als Grundlage eines kulturellen Wandels stellen sich nicht von selbst ein: Eine „Kultur der Achtsamkeit (aus ökologischer Verantwortung), Kultur der Teilhabe (als demokratischer Verantwortung) sowie Kultur der Verpflichtung (Zukunftsverantwortung)“ (ebd., S. 8) bleiben individualbezogene hoffnungsvolle Worthülsen, so lange an den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen festgehalten wird, die nicht-nachhaltige Entwicklung beibehalten und fördern. Hier gibt es das Angebot, systematisch zwischen *Transformationsbildung* und *Transformativer Bildung* zu unterscheiden (WBGU, 2011, S. 24). Im ersten Fall geht es um eine Bildung zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, die in der analytisch-deskriptiven Frage münden: „Welche Bildungseinrichtungen ermöglichen [eine Beschäftigung mit gesellschaftlicher] Transformation?“. Transformative Bildung konzentriert sich im anderen Fall auf die normativ geleitete Frage: „Welche Bildung hat [im Rahmen welcher Orientierungen] transformatives Potenzial?“, um gesellschaftliche Veränderungen denkend und handelnd-erprobend voranzubringen? (Lang-Wojtasik, 2019, S. 12). Auch hier geht es um die Kombination beider Fragehorizonte: also Deskription und Normativität mit präskriptivem Interesse voranzubringen. Bei alledem ist zu bedenken, dass Lernen und Bildung per se transformativ sind (Scheunpflug, 2019) – es geht um strukturelle Veränderungen, die im Falle des Lernens zur Steigerung der Eigenkomplexität im Umgang mit der wachsenden Außenkomplexität und im Falle von Bildung zu einer strukturellen Veränderung des Selbst-Umwelt-Verhältnisses beiträgt (Trembl, 2000). Insofern ergibt es Sinn, sich der Verständnisse von Transformation im Zusammenhang mit Bildung und Gesellschaft zu vergewissern, damit Transformative Bildung nicht zu einem weißen Schimmel avanciert und das Fakultative unberücksichtigt lässt. Konkret: Wie lässt sich das innewohnende transformative Potenzial von Bildung und Lernen nutzbar machen und nutzen, um gesellschaftliche Transformation im Sinne sozial-ökologischer Nachhaltigkeit voranbringen zu können und auch voranzubringen?

Transformative Bildung geht über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus und hat das Ziel, gewohnte Bedeutungsschemata und -strukturen zu verändern. Sie erfordert Ansätze, welche die Lernenden zu aktiver Beteiligung an sozialen, ökologischen und politischen Prozessen befähigen. Hier kommen erneut die vorab angedeuteten Verständnisse von Innovation und Entwicklung ins Spiel. Es geht um Bildungsinnovation, Schulentwicklung und die Annahme, Innovation und Entwicklung seien per se positiv konnotiert. Letztlich geht es um Bildung in ihrer Beziehung zu gesellschaftlichen Veränderungen sowie Fragen nach Veränderbarkeit auf universaler, institutioneller, organisationaler und interaktionaler Ebene. Wenn Bildungsinnovation stattfindet, was ist dann mit den Bil-

dungsexnovationen? Wenn Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen stattfindet und als Fortschritt betrachtet wird: Welche Bedeutung hat dann die Entwicklung von Schule, deren funktionale Grundstruktur fast 6000 Jahre alt ist (Lang-Wojtasik, 2018)? Immerhin bieten Schule und darauf bezogene Bildungseinrichtungen strukturell jenen geschützten Rahmen, der zur individuellen und kollektiven Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen beitragen kann. Damit ist die Brücke zu den Debatten um Reformpädagogik gebaut, die auf die Entwicklung reflexiver Kompetenzen abzielt, die in der modernen Gesellschaft benötigt werden.

### Reform, Entwicklung, Reformpädagogik

In einer globalisierten Welt hat die Reformpädagogik weiterhin an Aktualität gewonnen, da Bildungssysteme weltweit vor ähnlichen Herausforderungen stehen: die Förderung von Diversität, der Umgang mit sozialen Ungleichheiten und die Integration digitaler Technologien. Diese Entwicklungen verlangen nicht nur innovative pädagogische Ansätze, sondern auch eine kritische Reflexion dessen, wie bewährte reformpädagogische Prinzipien international adaptiert und weiterentwickelt werden können (OECD, 2025). Dabei zeigt sich, dass Reformpädagogik keine universelle Blaupause darstellt, sondern in unterschiedlichen kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Kontexten jeweils eigene Ausprägungen annimmt (Datta & Lang-Wojtasik, 2002; Röhrs, 1994).

Eine *Reform* beschreibt – laut Duden (1982, S. 655) – Umgestaltung, Neuordnung und Verbesserung des Bestehenden. Es geht also – wie bei Wandel und Transformation – um Prozesse, die sich auf positive Entwicklungen ausgehend von einem bestehenden Zustand (Verbesserung) oder auf strukturelle Veränderungen beziehen (Umgestaltung, Neuordnung). Gegenbegriffe wären demnach Deformation (Entstellung, Verunstaltung) (ebd., S. 166) oder Revolution (Umsturz des Bestehenden) (ebd., S. 570). Beide Begriffsfelder haben eine destruktive Note. Sie müssen zugleich mitgedacht werden, wenn es um die Einschätzung der Bedeutung von *Entwicklung* durch Reform geht. Sowohl gesellschaftlich als auch bildungsbezogen wird Entwicklung meistens positiv konnotiert und es ist nur bedingt klar, von wo aus und wohin sich etwas entwickeln soll. Gerade bei der reformpädagogischen Variante der *Befreiungspädagogik* (Datta & Lang-Wojtasik, 2002) mit dekolonialen Zügen ist die Frage zu bedenken, von was sich wer befreit? Dies ist auch dann bedeutsam, wenn es um einen systematischen Blick auf historische Angebote der Reformpädagogik geht, über die kontinuierliche Veränderung zum Besseren erhofft wird, ohne ihre historischen Kontexte aus heutiger Perspektive tiefenscharf im Blick zu behalten.

Die *Reformpädagogik* als „Phänomen“ (Röhrs, 2001, S. 359 ff.) entstand als Reaktion auf die spezifischen Bedingungen im deutschen Bildungssystem des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Das damalige Schulsystem in Deutschland war stark autoritär und formalistisch geprägt, was zu einer umfangreichen Ausprägung der Bewegung und zu zahlreichen reformpädagogischen Schulkonzepten führte. Die Reformpädagogik in Deutschland war eng mit kulturellen Strömungen, wie der Lebensreformbewegung und anderen verbunden, wodurch die Entstehung eines eigenständigen Begriffs begünstigt wurde. Reformpädagogik etablierte sich als Begriff in der deutschen

Erziehungswissenschaft für die pädagogische Bewegung zwischen 1890 und 1933. In diesem Zeitfenster wird eine bestimmte Epoche der Kritik an Schule und ihren Phänomenen mit vielfältigen Impulsen zur Veränderung ausgewiesen. Konkrete Unterrichts- und Schulkonzepte sollen zur Veränderung des Menschen und der Gesellschaft beitragen (Röhrs, 2001). Teilweise widersprüchliche Ideen werden dennoch dieser Bewegung zugesprochen. Sowohl am Individuum ausgerichtete Lehransätze als auch gemeinschaftsbildende Kollektivansätze zählen zur Reformpädagogik (Datta & Lang-Wojtasik, 2002, S. 10). Die Uneinheitlichkeit reformpädagogischer Ansätze lässt sich bereits an den Konzepten aufzeigen, die sich in Deutschland verbreitet haben: Pädagogik vom Kinde aus (Key, Montessori), Demokratie und Projektunterricht (Dewey), Jugendbewegungen (Wyneken), Landerziehungsheime (Lietz, Geheeb), Erlebnispädagogik (Hahn), Waldorf (Steiner), Arbeitsschule (Gaudig, Kerschensteiner), Kulturkritik, die Verbindung von Kopf, Herz und Hand und die Kunst-erziehungsbewegung (Röhrs, 2001).

Das *Reformerische* beruht bei alledem auf normativen Prämissen für einen kulturellen und gesellschaftlichen Wandel „als Signatur der Moderne“ (Koerrenz, 1995, S. 567). Reformpädagogische Impulse sind eine Antwort auf den Modernisierungsschub in Folge der Aufklärung, als Reaktion auf die industrialisierte Moderne zu Beginn des 20. Jahrhunderts und schließlich als Herausforderung der Gegenwart, die den Menschen in der globalisierten Moderne unter anderem vor das Problem uniformierter Individualität stellt. Reformpädagogik ist in diesem Zusammenhang ein Krisenbearbeitungsmuster (Tenorth, 1994), mit dem gesellschaftlichen Transformationsprozessen begegnet werden soll und kann (Benner & Kemper, 2009, S. 334). Reformpädagogik hat bis heute einen internationalen Anspruch und ist international verbreitet. Der „Weltbund für die Erneuerung der Erziehung“<sup>2</sup> entstand 1921 als internationales Diskussionsforum der Reformpädagogik und arbeitet in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Reformschulen bis heute daran, eine zeitgemäße pädagogische Praxis, Forschung und Förderung sowie den Austausch pädagogischer Ideen und die Erprobung neuer Wege der Bildung und Erziehung voranzutreiben. Dies geschieht in dem Bemühen, die reiche und breite Tradition des reformpädagogischen Arbeitens in das gegenwärtige pädagogische Aufgabenfeld zu integrieren und die pädagogischen Grundpositionen für die Herausforderungen von heute zu artikulieren.

Die internationale Verbreitung ist zugleich mit unterschiedlichen Bezeichnungen eines vergleichbaren Phänomens in verschiedenen Ländern verbunden. Zu nennen sind *Progressive Education* (v. a. USA) oder *New Education* (v. a. Großbritannien und andere englischsprachige Länder), *Education nouvelle*, *Educación Nueva* oder *Attivismo pedagogico*, die verschiedene Schwerpunkte von Innovation und Entwicklung für Pädagogik setzen (Lenhart & Wehr, 2013, S. 76) und nur bedingt mit dem deutschen Konzept der Reformpädagogik deckungsgleich sind. Jeder Begriff hat seine eigenen kulturellen und historischen Nuancen, die den spezifischen Kontext des jeweiligen Landes oder Sprachraums widerspiegeln. So wird der Begriff Reformpädagogik international oft als spezifisch deutsche Bewegung wahrgenommen, was wiederum zur Beibehaltung des Begriffs im deutschen Sprachraum beiträgt. Neuere Inter-

pretationen bemühen sich um ein differenzierteres und zeitgemäßes Bild der Reformpädagogik. Sie hinterfragen kritisch traditionelle Narrative, erkennen aber gleichzeitig die bleibende Relevanz vieler reformpädagogischer Ideen an und plädieren für eine historisch entgrenzende Sicht von Reformpädagogik (z.B. Schulze, 2011). Durch diese Perspektiven wird die Reformpädagogik in einen breiteren bildungswissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext gestellt. Um die globale Dimension der reformpädagogischen Bewegung zu betonen, wird gelegentlich der Begriff *New School Movement* verwendet.

*Internationale Strömungen* der Reformpädagogik im hier skizzierten Sinne umfassen Vorstellungen von Bildung als einem lebenslangen Prozess, der auf Erfahrung und sozialer Interaktion basiert, wodurch ein zentraler Beitrag zu *demokratischer Entwicklung* möglich ist (Dewey, 1916), als Förderung der *Autonomie und Eigenaktivität von Kindern* im Zentrum pädagogischer Bemühungen (Montessori, 1912), Orientierung an *ganzheitlicher Bildung* (künstlerisch, praktisch, spirituell) (Steiner, 1988), Förderung freien Ausdrucks und lebensnaher Arbeit (Freinet, 1946), antiautoritäre Erziehung (Neill, 1960), respektvoller Umgang mit Kindern als ein Wegbereiter der weltweiten Kinderrechte (Korczak, 1919).

Bei alledem wird davon ausgegangen, dass durch Bildung, Erziehung und Pädagogik eine veränderte, lebenswertere und humanere Welt vorstellbar ist (Flitner, 2001, S. 24). Dies gilt auch für Ansätze auf anderen Kontinenten, in denen Vorstellungen des globalen Nordens und Südens als Synthese von Moderne und Tradition – je nach Perspektive – stattfanden (Datta & Lang-Wojtasik, 2002). Dazu gehören etwa die Adaption von Deweys Vorstellungen in Japan, Südkorea und China (Haasch, 2000). Tagores Schule und Universität in Santinekan ist durchweg von universal-globalen Ideen geprägt, die im lokalen und regionalen Kontext des indischen Subkontinents mit dekolonialisierendem Anspruch entfaltet werden und auch als Wegbereiter für Gandhis Bildungsvorstellungen gelten (Datta, 2023; Lang-Wojtasik, 2023). Der Ansatz von Freire hat einen noch stärker emanzipierenden Charakter. Es geht um Befreiung der Unterdrückten und verarmten Massen mit global-universaler Bedeutung und dialogischem Anliegen (Lütjen, 2023). Gerade bei den drei letztgenannten ist das weltbürgerlich-pazifistische Moment hervorzuheben. Weitere Ansätze lassen sich im afrikanischen (z.B. Blyden, Cabral, Nyerere) und ozeanischen (v. a. Australien und Neuseeland) (Beresford et al., 2012; Connell, 1994) Raum finden. Zusammenfassend hat der Reformaspekt in der Reformpädagogik deskriptiv einen Anspruch auf Entwicklung als Überwindung bestehender Bildungsangebote und -strukturen mit normativer Basis. Was reformerisch gewandelt wurde, bleibt präskriptive Spekulation und ist auf das fakultative Moment menschlicher Entscheidungen sowie retrospektive Betrachtungen der verschiedenen reformpädagogischen Strömungen und Ansätze angewiesen. Trotz ihrer spezifischen regionalen und nationalen Kontextualisierungen vereinen die verschiedenen Strömungen die Ansprüche internationalen Austauschs. Dies lässt sich aus heutiger Perspektive mit lange bekannten Angeboten eines Weltbürgertums in Verbindung bringen, die konzeptionell als Global Citizenship Education gefasst werden können.

### Global Citizenship Education – Impulse für zukunfts-fähige Bildungsarbeit

Deskriptiv hat Global Citizenship Education (GCED) eine lange Tradition im Horizont kosmopolitischer Erziehung und seine Entwicklung basiert aus heutiger Sicht auf Prämissen europäischer Aufklärung (Lang-Wojtasik & Oza, 2020). GCED ist heute eng mit neueren Entwicklungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens verbunden und kann als ein Oberbegriff für verschiedene Querschnittskonzeptionen im internationalen Kontext begriffen werden (GENE, 2022). Im Sinne der Sustainable Development Goals (UN, 2015) – und hier insbesondere in Unterziel 4.7 – sind die Konzeptionen Teil einer weltgemeinschaftlichen Transformationsagenda. Diese argumentiert mit einem Wohlstandsbegriff, der auf ökonomisches Wachstum setzt. Durch dessen Mehrwert sollen jene Herausforderungen bewältigt werden, welche durch die Überzeugung ewigen Wachstums als planetare Grenzen sichtbar werden. Hier wäre kritisch zu fragen, inwieweit die unterlegten Annahmen europäischer Aufklärung, die Kolonialismus und Imperialismus möglich gemacht haben, heute zur Lösung selbst geschaffener Probleme beitragen und ob auch andere Aufklärungen – etwa im Rahmen indigenen Wissens – eine transformative Rolle spielen können und sollen. In einer der bekanntesten Definitionen im Rahmen der Vereinten Nationen umfasst GCED: „The primary aim of Global Citizenship Education (GCED) is nurturing respect for all, building a sense of belonging to a common humanity and helping learners become responsible and active global citizens. GCED aims to empower learners to assume active roles to face and resolve global challenges and to become proactive contributors to a more peaceful, tolerant, inclusive and secure world“ (UN, 2023). Lernende sollen über berufliche Anforderungen hinaus auf eine aktive Rolle als verantwortungsvolle Weltbürger in einer Weltgemeinschaft vorbereitet werden, die eine Zukunft für alle im Blick hat. Schlüsselkompetenzen wie kritisches Denken, interkulturelles Verständnis, globale Verantwortung und soziale Gerechtigkeit können zu einer Stärkung globaler Resilienz und nachhaltiger Entwicklung beitragen. Jenseits individueller Lernprozesse bedarf es zugleich einer Integration von GCED in Bildungssysteme, die zu nationalen Lehr- und Bildungsplänen sowie lokalen Lern- und Bildungstraditionen im Widerspruch stehen können. Die Schnittmenge transformativer und reformpädagogischer Bildungsansätze bietet ein vielversprechendes Potenzial für GCED, Bildung zukunfts-fähig zu gestalten. Reformpädagogik sollte dabei nicht als (westliches) Modell einfach in andere kulturelle und gesellschaftliche Kontexte übertragen werden, denn die Gefahr der Re-Kolonialisierung entsteht, „wenn postkoloniale Stolpersteine ethno- und eurozentrisch übersehen und de-kolonialisierende Chancen ungenutzt bleiben“ (Lang-Wojtasik, 2022, S. 22). Reformpädagogische Ansätze bieten wertvolle Perspektiven für eine globale Bildungslandschaft. Sie tragen nicht nur zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit und Verantwortung bei, sondern ermöglichen auch die Schaffung einer lokalen Bildungsumgebung, die die Vielfalt kultureller Perspektiven anerkennt und in den globalen Kontext integriert. Reformpädagogische Akteur/-innen haben bereits weitreichende Impulse ermöglicht, um schulische Bildung im Blick auf das lernende Individuum, demokratische Prinzipien und gemeinschaftsfördernde sowie gesellschaftsbildende Strukturen zu verändern. Durch Publikationen, die in andere Spra-

chen übersetzt wurden, Reisetätigkeiten, Vorträge und vor allem konkrete Schulgründungen erreichten sie eine internationale Verbreitung. Auch internationale Auslandsaufenthalte von Studierenden führten bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert dazu, dass diese Personen in späteren Jahren der Berufstätigkeit zu Akteur/-innen wurden, welche im wechselseitigen Blick auf traditionelle kulturelle Gegebenheiten und auf neue Überzeugungen guter Schule lokale Bildungsinnovationen mit reformpädagogischen Impulsen umsetzten. Die Wirkungen einer so stattfindenden GCED können über den Blick auf die reformpädagogische Bewegung beschrieben und nachvollzogen werden. Die Verbindung von Reformpädagogik und GCED stellt eine vielversprechende Möglichkeit dar, Bildung als Werkzeug für die Förderung einer verantwortungsvollen, global orientierten Gesellschaft zu nutzen, die Innovationen befördert, ohne die Exnovationen zu vergessen. Beide Konzepte teilen eine gemeinsame Vision von Bildung als einem emanzipatorischen Prozess, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch das ethische Bewusstsein und die sozialen Kompetenzen fördert, die für die Bewältigung globaler Herausforderungen notwendig sind. Die praktische Umsetzung dieser Ansätze erfordert eine Auseinandersetzung mit bestehenden Bildungsstrukturen. Bereits identifizierte Herausforderungen bei der Implementation von Reformpädagogik und GCED können dabei helfen, Akteur/-innen konzeptionell auf allen Ebenen der Bildungssysteme zu begleiten. Langfristig könnten die bereits errungenen Implementierungen der Konzepte dazu beitragen, eine Generation von Weltbürger/-innen zu formen, die sich nicht nur in ihrem lokalen und persönlichen Kontext wahrnehmen, sondern sich auch als Teil einer globalen Gemeinschaft sehen und bereit dazu sind, Verantwortung zu übernehmen. Deskriptiv können Transformation und Bildung sowie Reform und Pädagogik sinnvoll aufeinander bezogen werden. In beiden Fällen ist ein hohes Maß von Normativität unterlegt, um Ziele zu formulieren und Prozesse anzumoderieren. Dabei wird es darauf ankommen, ob die deskriptiv-normative Spannung für zukünftige Bildungsbemühungen und damit erhoffte gesellschaftliche Veränderungen genutzt werden kann (präskriptiv). Dies hängt fakultativ von Menschen in den von ihnen mitverantworteten Kontexten ab und lässt sich von kommenden Generationen retrospektiv betrachten. In diesem Sinne stellt GCED eine historische Chance dar, die systematisch genutzt werden kann, um neue Wege der Bildung zu beschreiten. Ob dies gelingt und zu gesellschaftlicher Transformation beiträgt – wir werden sehen!

### Anmerkungen

- 1 Heraklit von Ephesus, 535-475 v. Chr.; Letzter Zugriff am 20.04.2025 <https://www.studysmarter.de/schule/griechisch/griechische-philosophie-theorie/heraklit/>
- 2 Letzter Zugriff am 20.04.2025 <https://wef-wee.net/de/index.php>

### Literatur

- Arnold, A., David, M., Hanke, G., & Sonnberger M. (Hrsg.) (2015). *Innovation – Exnovation. Über Prozesse des Abschaffens und Erneuerns in der Nachhaltigkeitstransformation*. Marburg: Metropolis.
- Benner, D., & Kemper, H. (2009). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Beresford, Q., Partington, G., & Gower, G. (Eds.) (2012). *Reform and Resistance in Aboriginal Education*. Perth: University of Western Australia Press.

- Blank, J., Bergmüller, C., & Sälzle, S. (Hrsg.) (2023). *Transformationsanspruch in Forschung und Bildung. Konzepte, Projekte, empirische Perspektiven*. Münster & New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996774>
- Clemens, I., Hornberg, S., & Rieckmann, M. (Hrsg.) (2019). *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742174>
- Connell, W. F. (1994). Ursprung und Entwicklung der Reformpädagogik in Australien. In H. Röhrs & V. Lenhart (Hrsg.), *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch* (S. 167–181). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Datta, A. (2023). Rabindranath Tagore. In T. Bastian & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich engagiert – heute vergessen und verkannt. Fünfzig Porträts* (S. 76–82). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Datta, A., & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Dt. Übersetzung: Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Dixon-Declève, S., Gaffney, O., Ghosh, J., Randers, J., Rockström, J., & Stoknes, P. E. (2022). *Earth for All. Ein Survival Guide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“*. München: oekom.
- Duden (1982). *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Freinet, C. (1946). *L'école moderne française*. Dt. Übersetzung: H. Jörg (Hrsg.) (1979), *Célestin Freinet. Die moderne französische Schule*. Paderborn: Schöningh.
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050*. Dublin, 4.11.2022. Letzter Zugriff am 07.03.2025 [https://www.unesco.at/fileadmin/user\\_upload/final\\_GE2050-declaration.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf)
- Göpel, M. (2021). *Unsere Welt neu denken. Eine Einladung*. Berlin: Ullstein.
- Haasch, G. (Hrsg.) (2000). *Bildung und Erziehung in Japan: Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin: Ed. Colloquium im Wissenschaftsverlag, Volker Spiess.
- Koerrenz, R. (1995). Das Reform-Motiv in der Pädagogik als Signatur der Moderne. *Pädagogische Rundschau*, 49(5), 567–575.
- Koerrenz, R. (1994). „Reformpädagogik“ als Systembegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(4), 549–564.
- Korczak, J. (1919). *Jak kochać dziecko*. Dt. (1967). *Wie man ein Kind lieben soll*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Schulen in der Einen Welt – Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung. In A. Scheunpflug, H. Simojoki & M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (S. 97–117). Münster u.a.: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2019). Gesellschaftliche Transformation und transformatorische Bildungsarbeit – einleitende Gedanken. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 7–17). Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnp28.3>
- Lang-Wojtasik, G. (2022). Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Einleitende Überlegungen und zukunftsgerichtete Perspektiven. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 11–30). Münster u.a.: Waxmann-utb. <https://doi.org/10.36198/9783838558363>
- Lang-Wojtasik, G. (2023). Mohandas K. Gandhi. In T. Bastian & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich engagiert – heute vergessen und verkannt. Fünfzig Porträts* (S. 96–101). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G., & Oza, D. (2020). Global Citizenship Education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. *Tertium Comparationis*, 26(2), 158–173.
- Lenhart, V., & Wehr, H. (2013). Die deutsche Reformpädagogik im internationalen Diskurs. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 75–95). Münster u.a.: Waxmann.
- Lütjen, J. (2023). Paulo Freire. In T. Bastian & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich engagiert – heute vergessen und verkannt. Fünfzig Porträts* (S. 208–216). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill. A radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Co.
- OECD (2025). *Trends Shaping Education 2025*. Paris: OECD Publishing. Letzter Zugriff am 17.03.2025 [https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025\\_ee6587fd-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/trends-shaping-education-2025_ee6587fd-en.html) <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>
- Razavi, R. (2022). *Die Magie der Transformation. Wie wir Zukunft in Wirtschaft und Gesellschaft gemeinsam gestalten*. Freiburg: Haufe.
- Reheis, F. (2022). *Erhalten und Erneuern. Nur Kreisläufe sind nachhaltig, Durchläufe nicht*. Hamburg: VSA.
- Röhrs, H. (1994). Die Internationalität der Reformpädagogik und die Ansätze zu einer Weiterziehungsbewegung. In H. Röhrs & V. Lenhart (Hrsg.), *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch* (S. 11–26). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Röhrs, H. (2001). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnp28.7>
- Schulze, T. (2011). Thesen zur deutschen Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 760–779.
- Seitz, K. (2024). Von Kippunkten, Nischen und schlechten Gewohnheiten – Nachhaltigkeitstransformation als Lernprozess. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(3), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.03.02>
- Sommer, B., & Welzer, H. (2017). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekom. <https://doi.org/10.14512/9783960061946>
- Steiner, R. (1988). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Acht Vorträge für die Lehrer der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 12. bis 19. Juni 1921*. Dornach: Rudolf-Steiner-Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(4), 585–604.
- Tenorth, H.-E. (2020). *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tremel, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Letzter Zugriff am 01.08.2023 <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UN (2023). *Global Citizenship Education*. Letzter Zugriff am 20.03.2023 <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Wintersteiner, W. (2021). *Die Welt neu denken lernen. Plädoyer für eine planetare Politik. Lehren aus Corona und anderen existenziellen Krisen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456354>
- Wittmayer, J., & Hölscher, K. (2017). *Transformationsforschung. Definitionen, Ansätze, Methoden*. Letzter Zugriff am 15.08.2022 [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2017-11-08\\_texte\\_103-2017\\_transformationsforschung.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/2017-11-08_texte_103-2017_transformationsforschung.pdf)

### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

geb. 1968, Prof. für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Mediator und Trainer für Gewaltfreie Kommunikation, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie).

### Dr. Judith Neff

geb. 1975, Dozentin für Erziehungswissenschaft und Geschäftsführung des Montessori-Studios an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Mitglied im Vorstand der Deutschen Montessori Vereinigung e.V., Arbeitsschwerpunkte: Montessori-Pädagogik, Inklusive Bildung, Individuelles Lernen, Medienpädagogik (v.a. reale und digitale Medien), Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulentwicklung an Montessori-Schulen, Professionalisierung.

Ajay Kumar

## Swami Vivekananda and Paulo Freire as Transformative World Educators

### Abstract

This paper critically examines the educational thoughts of Swami Vivekananda and Paulo Freire as transformative forces in global education, exploring their relevance and limitations within their ideas for contemporary educational systems. Both thinkers can be seen as counter-hegemonic intellectuals, who challenged colonial and capitalist epistemologies, e.g. Vivekananda's Vedantic universalism and Freire's critical pedagogy. While the first is known for his enchantment with Vedantic philosophy, his thoughts are less explicit in terms of an educational theory. However, his ideas on moral, spiritual, and character development offer rich insights into transformative education for the downtrodden masses. Freire, on the other hand, is internationally well-known for his work on 'critical pedagogy', which highlights liberation of the oppressed masses through education. Despite their shared goal of emancipation of the masses, both thinkers' reliance on universalist assumptions and foundationalist tendencies unwittingly may maintain the very power structures they seek to deconstruct. This paper proposes an innovative, additional (supplementary) pedagogical framework, called as 'border pedagogy', which, tries to synthesize the insights of Vivekananda and Freire to offer a transformative theoretical model for education for relevance in the contemporary global context.

Schlüsselworte: *Freire, Critical pedagogy, Vivekananda, Spiritual Education (Inner Development), Border Pedagogy, Transformative Education, Reform and Emancipative Education*

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die pädagogischen Gedanken von Swami Vivekananda und Paulo Freire als transformative Kräfte einer globalen Bildung kritisch untersucht und ihre Relevanz und Grenzen innerhalb ihrer Ideen für heutige Bildungssysteme erforscht. Beide Denker können als gegenhegemoniale Intellektuelle betrachtet werden, die koloniale und kapitalistische Epistemologien herausforderten, z. B. Vivekanandas vedantischen Universalismus und Freires kritische Pädagogik. Während Vivekananda für seine Begeisterung der vedantischen Philosophie bekannt ist, sind seine Gedanken im Hinblick auf eine Bildungstheorie weniger explizit. Seine Ideen zur moralischen, spirituellen und charakterlichen Entwicklung bieten jedoch reichhaltige Einblicke in eine trans-

formative Bildung für die unterdrückten Massen. Freire hingegen ist international bekannt für seine Arbeit an der „kritischen Pädagogik“, die die Befreiung der unterdrückten Massen durch Bildung in den Mittelpunkt stellt. Trotz ihres gemeinsamen Ziels, die Massen zu emanzipieren, können beide Denker, die sich auf universalistische Annahmen und fundamentalistische Tendenzen stützen, unwissentlich genau die Machtstrukturen aufrechterhalten, die sie zu dekonstruieren versuchen. In diesem Beitrag wird ein innovativer, zusätzlicher (ergänzender) pädagogischer Rahmen vorgeschlagen, der als „Grenzpädagogik“ bezeichnet werden kann und der versucht, die Einsichten von Vivekananda und Freire zu synthetisieren, um ein transformatives theoretisches Modell für Bildung anzubieten, das im zeitgenössischen globalen Kontext relevant ist.

Schlüsselworte: *Freire, Grenzpädagogik, Vivekananda, transformative Bildung, Reform und emanzipative Bildung*

### Introduction

In the era of neoliberal globalization, re-emerging nationalisms, and persistent epistemic violence, the legacies of Swami Vivekananda (1863–1902) and Paulo Freire (1921–1997) as transformative educators call for a critical reassessment. Vivekananda, a Vedantic philosopher and founder of the Ramakrishna Mission, saw education as a dual force for spiritual and social emancipation of the masses, interweaving personal transformation with societal progress. Similarly, Freire, the Brazilian theorist of critical pedagogy, envisaged education as a dialogic praxis to liberate the oppressed masses from systemic injustices. Though revolutionary in their respective historical and cultural contexts, both thinkers' frameworks are marked by Universalist tendencies and modernist assumptions that need re-evaluation in light of the complexities of contemporary global education and reform of global practices in education. To address these limitations, this paper introduces a theoretical model of "border pedagogy" widely used by Henry Giroux, drawing on Homi Bhabha's notion of the "third space" and Michel Foucault's power-knowledge nexus, highlights 'multiplicity', 'contingency', and 'agency' in educational provisioning. This pedagogical approach would help in transcending static identities and ethnocentric knowledge systems, by blending Vivekananda's spiritual vision with Freire's critique of oppression to construct a more dynamic, inclusive model for a more universalized, global education.

### Swami Vivekananda: Spiritual Education and Global Education

Swami Vivekananda (1863–1902) occupies a critical position within the intellectual and spiritual revival in 19th-century India. A staunch advocate of both human divinity and dignity, Vivekananda reimagined education as a transformative process rather than a mere act of accumulation of information and dry (soulless) knowledge. His vision of education extended beyond the utilitarian, instrumental construct, positioning it as a means of awakening of the infinite, that is, the divine potential inherent within each and every individual. Rooted deeply in Advaita Vedanta, Vivekananda's pedagogical approach transcended limitations and boundaries of conventional education. He did not merely view education as a process of cognitive or intellectual growth but as a medium for spiritual awakening and self-realization. By integrating Vedantic non-dualism and universal humanism with ethical rigor, he proposed a holistic educational framework that aimed to cultivate and maximize the spiritual, intellectual, and moral qualities of human beings. For Vivekananda, the purpose of education is not fixed but should evolve according to the values and needs of individuals and specific society.

#### *Perfection As Education*

In his most widely known statement that, "education is the manifestation of the perfection already in man" (CW<sup>1</sup>, Vol. 4, p. 358), Vivekananda concretized his belief that knowledge is divinely present within each individual. The concept of "manifestation" in Vivekananda's thoughts indicates spontaneous growth in individuals, when all obstacles and ignorance are removed. It implies that knowledge does not need to be constructed externally; rather it needs to be only uncovered and/or discovered from within. Learning is the process, which makes the hidden ability of the learner's manifest. The phrase 'already in man' refers to human beings' potential, the range of abilities and talents (known or unknown) that human beings are born with. Vivekananda stated that "knowledge is inherent in man; no knowledge comes from outside; it is all inside... What a man 'learns' is really what he 'discovers' by taking the cover off his own soul, which is a mine of infinite knowledge" (CW, Vol. 1, p. 28). Here, Vivekananda draws upon the example of Newton's discovery of the law of gravitation, highlighting how external suggestions, such as the falling of an apple, trigger the unveiling of knowledge already latent within the individual (CW, Vol. 1, p. 28). According to Vivekananda, all knowledge, whether secular or spiritual, is inherent in the human mind. Education, in his view, is both an uncovering and discovering process (vidya), where ignorance (avidya) serves as the primary obstacle in finding this inner knowledge. This view aligns with the Vedantic philosophy, where knowledge is intrinsic to human beings, and the educator's role is to eliminate ignorance and ignite the individual agency in order to recognize and realize their own divine potential. Vivekananda's notion of 'perfection' in education unfolds in two distinct layers: metaphysical and empirical. Metaphysically, perfection signifies the realization of the soul's divine nature, the transcendence from ignorance, and liberation from fear, inferiority and suffering. On a practical level, perfection involves the development of the individual's ability and skills to navigate and address real-world challenges with a cultivated self-discipline akin to religious and meditative practices. This dual conceptualization of perfection

aligns with Vivekananda's broader educational vision, which stresses the development of intellectual, moral and spiritual faculties. He once stated that "real education is that which enables one to stand on one's own legs" (CW, Vol. 8, pp. 147–148), emphasizing education's role in fostering self-reliance and moral integrity. Education, according to Vivekananda, must be holistic and integrative, refining the intellect, cultivating emotional depth, and strengthening moral values. This vision embraces both para vidya (spiritual knowledge) and apara vidya (secular knowledge), creating a continuum where secular learning nurtures the material well-being of individuals, while spiritual wisdom guides them toward ultimate liberation. Vivekananda's non-dualistic perspective challenges the binary oppositions that have dominated Western thought, such as the separation between 'individual' and 'society,' 'reason' and 'nature,' and 'self' and 'other.' His vision seeks the unity of the 'individual' with the 'collective,' and the 'material' with the 'spiritual,' questioning colonial epistemologies that privilege empirical knowledge and everyday science at the expense of spiritual insight. In Vivekananda's philosophy, according to the author of this paper, spiritualism appears to have two interconnected connotations: first, the pure, meditative connection with the divine self, and second, a passionate, practical yet contemplative discipline that resembles meditative practice, dedicated to the cultivation of knowledge and mastery in one's chosen vocation.

#### *Philosophical and Spiritual Basis*

At the core of Vivekananda's educational philosophy lies his non-dualistic worldview, drawn from Advaita Vedanta, which underscores the unity between the individual (Atman) and universal consciousness (Brahman). As he stated, "The Atman is pure knowledge itself ... You are already that; the only thing is to realize it" (CW, Vol. 2, p. 296), where he affirmed the inherent divinity of every human being. Vivekananda posited that human beings are composed of five sheaths: the physical, the vital, the mental, the intellectual, and the blissful. While modern education typically addresses the first four, it largely neglects the fifth, i.e. the sheath of bliss, which consists of inner, spiritual strength and wisdom. The fifth sheath is the reservoir of bliss, knowledge and strength (something more than 'self-actualization' in terms of Abraham Maslow's Hierarchy of Needs), where the fifth sheath activates all other sheaths. The fifth sheath remains largely untapped by modern, contemporary education. True education, for Vivekananda, requires igniting this fifth sheath through spiritual knowledge and wisdom, enabling the individual to transcend material limitations and realize their higher potential. This realization, he argued, transforms a mere sensuous being into a truly human being, imbued with virtues such as unselfishness, empathy, spiritual peace, and inner strength. Vivekananda viewed religion as the "innermost core of education" (CW, Vol. 3, p. 182; Vol. 5, p. 231). However, by 'religion', he did not refer to any specific religious tradition or practice. Instead, he emphasized the significance of eternal principles that transcend individual religions; principles that resonate with people's heart (not fear) and have the potential to bring about meaningful change in both individuals and society. Vivekananda rejected dogmatic forms of religion. Instead he advocated a form of true religion that cultivates mental strength and broadens one's perspective. On a global scale, for Vivekananda, religion was synonymous with the science of spirituality.

### *Education as Self-directed Inner Development*

Further, Vivekananda saw the educator not as a mere dispenser of knowledge but as a facilitator of self-discovery among the students. He provocatively stated: “No one can teach anybody... The teacher spoils everything by thinking that he is teaching” (CW, Vol. 1, p. 124). Vivekananda, with remarkable foresight, anticipated modern constructivist approaches, enriching them with a profound spiritual ethos. For him, the teacher’s role is not to impart external knowledge but to guide the learner towards self-discovery and self-awareness, helping them to unlock the divine potential already present within them. To illustrate this, Vivekananda wrote, “No one was ever really taught by another. Each of us has to teach himself. The external teacher offers only the suggestion” (CW, Vol. 1, p. 93). This fundamentally alters the teacher-student dynamic, where learning is seen as an internal, self-directed and active process. Vivekananda’s pedagogical praxis is further illustrated through his insights on individual development. “You cannot teach a child any more than you can grow a plant. The plant develops its own nature” (CW, Vol. 5, p. 410), he remarked, emphasizing the organic nature of human growth. His assertion that “the child educates itself” (CW, Vol. 4, p. 55), highlights the importance of self-directed learning in his educational model. Teachers, according to Vivekananda, must adapt their methods to meet the individual needs of students, guiding them where they stand and pushing them forward. “Take everyone where he stands and push him forward” (CW, Vol. 7, pp. 170–171), he instructed, emphasizing individualized and responsive teaching methods. Vivekananda’s educational vision also emphasizes the necessity of personal freedom as a precursor to growth. In one of his statements, he declared, “Liberty is the first condition of growth... Who are you to assume that you know everything? How dare you think that you have the right over God?” (CW, Vol. 3, p. 246). For him, the individual must be free to solve their own problems, guided not by external intervention, but by their own divine wisdom. This resonates deeply with his broader vision of education as lifelong learning, as a life-building, character-making process that goes beyond mere absorption of information. As he famously stated, “Education is not the amount of information that is put into your brain and runs riot there, undigested all your life. We must have life-building, man-making, character-making, assimilation of ideas” (CW, Vol. 3, p. 302).

### *Transformative Paths to GCED*

Vivekananda placed particular emphasis on ‘concentration’ as the essence of education, prioritizing mental and moral discipline over the accumulation of facts. “The very essence of education is concentration of mind, not the collecting of facts” (CW, Vol. 6, p. 38), he asserted. In Vivekananda’s view, ‘concentration’ is not just focus but a transformative practice, akin to meditation, that enables access to higher consciousness. This mental and moral discipline fosters deeper understanding, creativity, and self-realization, providing a counterpoint to contemporary education models that prioritize rote memorization over cognitive and spiritual development. Vivekananda’s approach to education was holistic, engaging the full spectrum of human potential, including physical, intellectual, and spiritual. Once he said: “You will be nearer to Heaven through football than through the study of the Gita” (CW, Vol. 3, p. 242), underscoring the importance of personal aptitude and need-

based education for a chosen vocation as part of fulfilling growth. His educational philosophy integrates body, mind, and spirit into a transformative, embodied learning process that emphasizes self-development through both intellectual rigor and discipline akin to religious and meditative practices. Moreover, Vivekananda’s call for the convergence of science and spirituality resonates with contemporary interdisciplinary frameworks. He predicted that “science and religion will meet and shake hands” (CW, Vol. 2, p. 140), envisioning a future where both these domains would complement each other rather than compete. His insistence on the interplay between empirical knowledge and spiritual wisdom challenges modern educational models that often separate these realms, advocating instead for a more holistic and integrated approach to learning. In the context of the 21st century, Vivekananda’s educational philosophy remains highly relevant, particularly in addressing global challenges such as sustainability, social justice for masses, and the promotion of global citizenship and global education. His emphasis on ethical responsibility, compassion, and environmental stewardship aligns with the United Nations’ Sustainable Development Goal 4.7, which calls for education that fosters global citizenship and intercultural respect. At the same time, his insistence on a comprehensive educational paradigm that merges Eastern spirituality with Western rationalism provides a decolonial stance that seeks to reclaim cultural autonomy. However, some critics, such as Gayatri Spivak, have questioned Vivekananda’s universalism, suggesting that it may obscure the specificities of colonized identities and experiences. Nonetheless, his vision of education as a transformative force remains an enduring legacy, capable of shaping the future of global education and the interconnected world we navigate today.

### **Paulo Freire’s Critical Pedagogy – Education as Praxis of Freedom**

Paulo Freire (1921–1997) stands as a monumental figure in global educational thought, reshaping the very role of education in societies plagued by systemic oppression, inequality, and dehumanization. His groundbreaking work, *Pedagogy of the Oppressed* (1970) extends beyond a critique of traditional educational systems; his is a call to action, for an education that dismantles oppressive structures and challenges the roots of inequality in society. For Freire, education transcends the passive transmission of knowledge. It is, instead, an active, transformative praxis, a dialogue and trust based co-creative relationship between the teacher and the student aimed at liberation. He envisioned a dialogical relationship between the teacher and the student that could confront entrenched hierarchical and dehumanizing social relations, establishing a collaborative space for reflection, dialogue and change, both at individual and societal levels.

### *Beyond Banking Education: Dialogue and Dialogical Education*

At the core of Paulo Freire’s pedagogy lies his rejection of the “banking model” of education, where students are seen as ‘empty vessels’ for impersonal knowledge, passively receiving information. According to him, the banking model of education strips individuals of their ‘agency’ and hinders their capacity for critical engagement with the world. In sharp contrast, he

proposed “problem-posing” education consisting of a dialogical process that empowers students to question, critique, and actively engage with the realities surrounding them. Knowledge, within the problem-posing education, is not a static commodity but a shared, evolving creation. Education, thus, becomes a liberating act in which the oppressed recognize their everyday condition and begin to confront and transform it through collective, conscious action. This dynamic process of critical engagement allows learners to transcend mere knowledge accumulation and embrace a transformative understanding of themselves and the world. Freire’s pedagogical vision is grounded in a profound ontological understanding of human beings, a perspective that resonates with Vivekananda’s ideas on human potential. Both Vivekananda and Freire view humans as inherently incomplete, and that only through education, they come to realize their potential for self-actualization. The Freirean dialectical process mirrors Hegelian notions of “becoming”, where identity is continually shaped through interaction with the world. Education, for Freire, is not merely about acquiring information but about humanization, which transforms individuals from passive ‘objects of history’ into active ‘subjects’ capable of shaping their own destinies. At its core, Freire’s pedagogy fosters critical consciousness, enabling individuals to reshape their reality and actively participate in the collective struggle for liberation.

#### *Transformative Education: Beyond Eurocentric Enlightenment*

Freire’s concept of freedom, deeply rooted in existentialist philosophy, draws on thinkers such as Simone de Beauvoir and Jean-Paul Sartre, who argue that true freedom is realized when individuals transcend external, empirical limitations. For Freire, existential freedom arises when individuals recognize their incompleteness and embrace the possibility of transformation, both at the personal and collective levels. Education, in this context, becomes a continuous process of reflection and action, where critical awareness empowers individuals, particularly the oppressed, to challenge the forces (hindrances) that limit their humanity. This vision of education as an active force for transformation parallels Vivekananda’s emphasis on self-realization and the liberation of the human spirit from societal and epistemic constraints. Freire’s critique of traditional education extends to a broader analysis of hegemonic power structures that dehumanize individuals, reducing them to mere commodities within capitalist and colonial systems. He challenges Western educational models, which, shaped by Eurocentric and Enlightenment ideals, treat knowledge as a static, universal truth imposed from the ‘above’. These models marginalize indigenous knowledge and dismiss the lived experiences of the oppressed masses. In sharp contrast, Freire’s pedagogy centers on dialogue, people’s lived experiences, and cultural identity. Knowledge, within Freire’s framework, is not a commodity to be transferred, but a collaborative process constructed through and built upon shared experiences of learners, particularly those from the marginalized communities. Education, in this way, becomes both a process and platform for reclaiming cultural identity and resisting cultural erasure. Both Vivekananda and Freire see education as a means not only for individual empowerment but also for broader societal transformation, wherein

the oppressed can reclaim agency and challenge their limiting, oppressive systems.

#### *Praxis: Reflection and Action as Transformative Paths to GCED*

Central to Freire’s vision is the notion of ‘praxis’, the dialectical interplay between ‘reflection’ and ‘action’. Praxis, for Freire, is the process through which individuals and societies transform themselves and the world. It is a continuous, recursive cycle where critical reflection leads to transformative action, and action in turn deepens the process of reflection. In this sense, Freire’s pedagogy extends beyond theory into practical, real-world transformation. His ideas resonate powerfully with contemporary global educational frameworks, particularly the United Nations’ Sustainable Development Goal 4.7, which advocates for education that promotes global education and citizenship, intercultural understanding, and sustainable development. Freire’s pedagogical approach is not just an abstract theoretical model but also a call for education to become a tool of justice, human flourishing, and the reclamation of human dignity through its own ‘agency’.

Freire’s impact continues to be alive and kicking in contemporary educational discourse. Scholars such as Antonia Darder (2017) continue to champion his pedagogical approach, highlighting its relevance in resisting the commodification of education under neoliberal regimes that seek to transform students into passive consumers. However, Freire’s pedagogy is not without its critiques, particularly in postcolonial contexts. Scholars like Henry Giroux (2009) argue that while Freire’s ideas challenge traditional power structures, they do not fully account for the complexities of postcolonial realities, especially the lingering effects of colonialism within global educational systems. Although Freire critiques Western educational hegemony, the applicability of his pedagogy in postcolonial contexts remains contested, particularly in its engagement with non-Western epistemologies and indigenous knowledge systems. Thus, the challenge persists to adapt his ideas to the multiplicity of global experiences, ensuring his pedagogy remains responsive to the diverse cultural and historical realities of contemporary learners.

#### **Commonalities and Limitations**

Swami Vivekananda and Paulo Freire, though emerging from distinct cultural and historical contexts, i.e. Vivekananda from colonial India in the late 19th century and Freire from postcolonial Brazil in the mid-20th century, shared a deep commitment to transformative education rooted in resistance to systemic injustice and a deep respect for human nature and dignity. Despite the temporal and geographical divide, both thinkers developed educational frameworks that aim to empower the marginalized, foster social justice, and promote an education that nurtures holistic human flourishing. Their pedagogies converge around several critical themes: opposition to colonialism, Western materialism, and capitalist individualism and consumerism, alongside an advocacy for education that cultivates moral consciousness, collective liberation, and spiritual growth. At the heart of both Vivekananda’s and Freire’s educational visions is a recognition of the interconnectedness of the human experience. Both reject the dualities that traditionally

separate intellect from morality, individual from collective, and spirit from matter. Vivekananda's concept of "man-making education" embodies this holistic approach, emphasizing the integration of spiritual, intellectual, and moral development. Similarly, Freire's pedagogy focuses on developing critical consciousness, which empowers learners to analyze, critique and transform the world. For both educators, education is not just a method; it is a revolutionary force aimed at overcoming oppression and enabling societal change. However, Vivekananda's Universalist Vedantic philosophy appears to be problematic in modern, pluralistic societies where identities are shaped by complex, intersecting histories and lived experiences. Scholars such as Homi Bhabha (1994) argue that identities are fluid and situated within 'in-between' spaces, suggesting that universal spiritual principles must be adaptable to the diverse, lived realities of today's globalized world. Paulo Freire too, particularly his excessive reliance on a singular, unified oppressed 'subject' has been criticized by some scholars such as Torres (2019). These critics argue that Freire's pedagogy does not fully address the intersectional nature of contemporary identities, particularly the complexities of race, gender, and class. As bell hooks (1994) highlights in *Teaching to Transgress*, Freire's framework overlooks the multiplicities of oppression shaped by these overlapping systems, calling for a more nuanced understanding of learners' identities.

### Border Pedagogy: A Synthesis of Holism and Praxis

In response to these critiques, we propose a "border pedagogy" that synthesizes the spiritual holism of Vivekananda with Freire's critical praxis, along with insights from postcolonial hybridity and poststructuralist thought. This 'border pedagogy' rejects static, foundationalist truths, and instead embraces the concept of "third space" articulated by Homi Bhabha (1994), where according to him, culture is in constant negotiation and flux. Border pedagogy positions learning within liminal spaces that are neither strictly Eastern nor Western, secular nor spiritual. These spaces are dynamic, marked by continuous cultural exchange and transformation. In such a hybrid pedagogical model, learning becomes a mutual process of co-creation, not the imposition of a singular worldview. Education in this context becomes an ongoing process of contestation and negotiation of cultural identities, encouraging a fluid, inclusive, and collaborative learning process. The border pedagogy model, grounded in decolonial thought, advocates for an educational system that transcends rigid identities and universalized knowledge systems that often marginalize 'difference'. By incorporating Vivekananda's spiritual humanism and Freire's focus on critical pedagogy, this framework fosters an education that is both decolonial and inclusive. It calls for an educational approach that is sensitive to 'difference', i.e. the multiplicity of global experiences, an approach that is responsive to the local contexts in which learning occurs. This model fosters critical engagement, moral responsibility, and social transformation by encouraging learners to navigate their complex identities and worldviews. Education, then, becomes an embodied, collaborative process where learners develop both critical survival skills and spiritually embodied meditative skills necessary for not only challenging oppression but also to work towards justice and social transformation.

### Conclusion: A Vision for the Future of Education

Swami Vivekananda and Paulo Freire remain foundational thinkers in the history of educational thought. Their shared vision of education as a tool for liberation continues to inspire global struggles against epistemic, social, and political domination. However, for their ideas to remain relevant in the contemporary educational discourse, they must be reimagined through postcolonial and poststructuralist lenses. The 'border pedagogy' model offers a compelling approach that positions learning at the intersection of power, culture, and resistance. By embracing subtle and invisible spaces between cultures, this pedagogy offers a flexible, transformative educational experience that challenges and redefines existing power structures. As Vivekananda urged, "Arise, awake, and stop not till the goal is reached," (a verse from Katha Upanishad, Chapter 1.3.14 popularized by him) and as Freire believed, "To speak a true word is to transform the world" (Freire, 1970, p. 87). Their words continue to resonate as a call for radical, ongoing educational transformation.

### Notes

1 CW = Complete Works of Swami Vivekananda.

### References

- Avinashilingam, T.S. (Ed.). (1957). *Education (Compilations from Vivekananda's Speeches and Writings)*. Belur Math: Sri Ramakrishna Math.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315560779>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of Prison*. New York: Vintage Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London & New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (2009). Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. In A. Kempf (Ed.), *Breaching the Colonial Contract* (pp. 79–89). Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9944-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9944-1_5)
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge. <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>
- Prabhananda, S. (2003). Swami Vivekananda. *Prospects*, 33(2). <https://doi.org/10.1023/A:1023603115703>
- Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?" In L. Grossberg & C. Nelson (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan Education.
- Torres, C. A. (Ed.) (2019). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New Jersey: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119236788>
- Vivekananda, S. (1893–1897). *The Complete Works of Swami Vivekananda (Vols. 1–9)*. Calcutta: Advaita Ashrama.
- Vivekananda, S. (2008). *My Idea of Education (Compiled by Kiran Walia)*. Calcutta: Advaita Ashrama.

### Dr. Ajay Kumar

born 1964, is an Associate Professor of Development Education and Adult Education at the School of Social Sciences, Jawaharlal Nehru University (JNU), New Delhi (India). He is also a Member in the Editorial Board of the International Journal of Development Education and Global Learning since 2008. His main area of interest include: Adult Education & Lifelong Learning; Development Education; Citizenship Education and Globalization; Education and Literacy Development in India; Projects related to Child Labour Elimination, Poverty Eradication and Community Development in India.

Judith Neff & Gregor Lang-Wojtasik

## Horizonte weltbürgerlich-transformatorischer Friedenspädagogik bei Gandhi und Montessori

### Zusammenfassung

Wenn es um den Zusammenhang von gesellschaftlicher Transformation und pädagogischen Reformen geht, lohnt ein systematischer Blick zurück. Dies wird in diesem Beitrag versucht, in dem Transformation, Kosmopolitismus und Friedenspädagogik am Beispiel von Gandhi und Montessori durchgespielt und auf aktuelle Vorstellungen einer Global Citizenship Education bezogen werden.

Schlüsselworte: *Transformation, Reform, Pädagogik, Kosmopolitismus, Friedenspädagogik, Gandhi, Montessori*

### Abstract

When it comes to the connection between social transformation and educational reforms, it is worth taking a systematic look back. This is attempted in this article, in which transformation, cosmopolitanism and peace education are analysed using the examples of Gandhi and Montessori and related to current ideas of global citizenship education.

Keywords: *Transformation, Reform, Pedagogy, Cosmopolitanism, Peace Education, Gandhi, Montessori*

### Anliegen des Beitrags

Angesichts der aktuell grassierenden Kriege, bewaffneten Konflikte und wahrnehmbaren Zunahme von Gewalt in gesellschaftlichen Debatten erscheint ein Nachdenken über Frieden auf den ersten Blick als immer schwerer. Ist das wirklich so oder hat dies auch mit unserem Umgang mit Polykrisen zu tun? War ein *Nachdenken über Frieden* jemals einfach? Das Ganze spitzt sich zu, wenn es auf pädagogisch angenommene Veränderungen und Transformationen für eine lebenswerte Welt-(Gemeinschaft) bezogen wird (UN, 2015): Was können wir pädagogisch erwarten? Von wem und was können wir gegebenenfalls aus der Vergangenheit in der Gegenwart für zukunftsfähige Bildung lernen? Mohandas K. Gandhi (1869–1948) und Maria Montessori (1870–1952) sind Zeitgenossen, die sich mehrmals ab 1931 auf dem indischen Subkontinent und in Europa begegnet sind, brieflich korrespondierten und füreinander große Wertschätzung ausgedrückt haben (Heitkämper, 2000). Beide haben auf unterschiedliche Weise gesellschaftliche und pädagogische Debatten geprägt. Gandhi gilt in Indien vor

allem als Vater (Bapu) der indischen Unabhängigkeit, des modernen, säkularen Indien und weltweit als Praktiker aktiver Gewaltfreiheit. Montessori ist in Europa und weltweit für ihren ganzheitlichen Blick und die Pädagogik vom Kinde aus bekannt, die sich ebenfalls für Frieden starkmachte. Nach Überlegungen zum Zusammenhang von Weltbürger/-innen, Transformation und Friedenspädagogik werden die Angebote von Gandhi und Montessori historisch skizziert und abschließend Impulse für eine zukunftsfähige Bildungsarbeit im Horizont einer Global Citizenship Education formuliert.

### Weltbürgerlich-transformatorische Friedenspädagogik

Heutige Debatten weltbürgerlicher Erziehung und Bildung sind politisch eng mit der Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDGs) als Transformationsagenda im Horizont des Weltfriedens (UN, 2015) und hier insbesondere dem Zielbereich vier verbunden.

*Friedenspädagogik* umfasst ein weites konzeptionelles Feld (Frieters-Reermann, 2019) – insbesondere dann, wenn sie in den Kontext aktueller Debatten um weltbürgerliche Erziehung eingebettet ist. Sie wird in globalen bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Zusammenhängen häufig als eine zentrale Spur des pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlichen Querschnittsherausforderungen betrachtet (Bourn, 2020; GENE, 2022). In diesem Verständnis korrespondiert sie mit Globalem Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechtsbildung oder Interkultureller und Interreligiöser Pädagogik, denen ein reformerisches Potenzial im Bildungsbereich zugeschrieben wird. Zugleich ist deutlich, dass es sehr verschiedene Verständnisse davon gibt, was mit Frieden und Pädagogik gemeint ist (Lang-Wojtasik, 2024). Wenn Friedenspädagogik in aktuelle Debatten einer *Global Citizenship Education* gestellt wird, ergeben sich Bezüge zur Trias aus kognitiven, sozio-emotionalen und behavioralen Anteilen (UN, 2023). Mit diesen eng zusammenhängenden Aspekten wird ein Zusammenhang von Selbsttransformation und gesellschaftlicher Transformation angenommen, der auch in verschiedenen historisch relevanten reformpädagogischen Zugängen deutlich wird. Es ist davon auszugehen, dass sich ein systematisches Potenzial

aus ausgewählten Konzepten erschließen lässt. Dies soll im Folgenden am Beispiel der Zeitgenossen Gandhi und Montessori gezeigt werden, die sich wechselseitig gesellschaftspolitisch und pädagogisch sehr schätzten und die beide als weltbürgerliche Friedenspädagog/-innen beschrieben werden können (Klemm, 2023; Lang-Wojtasik, 2023). Beide eint der Glaube an gesellschaftliche Veränderung durch den Wandel des Individuums, das Ringen um den Weltfrieden sowie das Bewusstsein für eine enge Verbindung von Bildung und Gesellschaft. Beide sind auf ihre Weise Weltbürger/-innen mit transzendental-spirituellen Bezügen sowie Wegbereiter/-innen für Debatten der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit in einem globalen Sinne. Darin liegt eine Chance für heutige Debatten, in denen es um gangbare Wege für eine zukunftsfähige Bildung im Horizont gesellschaftlicher Herausforderungen geht.

### Nai Talim als Angebot weltbürgerlicher Friedenspädagogik bei Gandhi

Gandhi hat sich zu fast allen gesellschaftlichen Fragen geäußert, hat diese im Kontext seiner pragmatisch angelegten Philosophie konzeptionell umgesetzt und auf der Suche nach der Wahrheit (Gott) Gewaltfreiheit als Überwindung des Gegensatzes aktiver Gewalt und passiver Gewaltlosigkeit mit Leben erfüllt (Lang-Wojtasik, 2018). Dazu gehört auch die Entwicklung von *Nai Talim* (Hindustani für New Education) oder *Buniyadi Shiksha* (Hindi für Basic Education) als ein Grundbildungskonzept (Basic Education) über die Lebensspanne, das mit der Wardha-Konferenz von 1937 institutionalisiert wurde und bis 1964 als Teil des offiziellen indischen Bildungsplans galt (Lang-Wojtasik, 2002). Da Gandhi seine pazifistisch fundierten Ideen als motivierendes Modell für die gesamte Welt verstand, können sie als gewaltfreies Angebot weltbürgerlicher Erziehungs- und Bildungsarbeit begriffen werden: „Ein freies, demokratisches Indien wird sich freudig mit anderen freien Nationen zusammenschließen, um sich gemeinsam gegen Aggressionen und für ökonomische Kooperation einzusetzen. Indien wird sich für die Schaffung einer wahrhaftigen Weltordnung einsetzen, die auf Freiheit und Demokratie gründet. Indien wird das Weltwissen und die Weltressourcen nutzen, um Fortschritt und Aufstieg im Sinne der Menschlichkeit voranzubringen“ (Gandhi, 1947, S. 17; eigene Übersetzung).

Die gesellschaftliche und individuelle (Selbst-)Transformation lässt sich im Spannungsfeld von vier Sanskrit-Begriffen als eine untrennbare Einheit von Prinzipien beschreiben: *Ahimsa* (Nicht-Neid, -Zerstörung, -Hass, -Verletzung, -Leid) bezeichnet eine bedingungslose Liebe als Haltung zu allem Lebendigen und Lebenswerten. Diese Haltung ist mit *Satyagraha* als einem Festhalten an der Wahrheit verbunden, das Prinzip und Methode zugleich ist. Das Gegenüber ist kein Feind, sondern ein Mensch als göttliches Geschöpf, mit dem Wege der Verbindung möglich sind und gesucht werden können. Damit hängen sowohl das Ziel des *Sarvodaya* als Gemeinwohlorientierung und *Swaraj* im Sinne von Selbstbefreiung als Weg der Gewaltfreiheit zusammen (Lang-Wojtasik, 2019, S. 20). Bei alledem hat Gandhi autonome Dorfrepubliken im Blick, die durch Bil-

dungsarbeit mit einem Höchstmaß an Autonomie kontinuierlich vorbereitet werden sollen. Die pädagogischen Leitideen sind um das Erlernen eines Handwerks gruppiert (v. a. das Spinnen), das Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden und interdisziplinäre Bezüge zwischen Fächern herstellen soll.

Die autonomen Dorfrepubliken hat er in den von ihm gegründeten Ashrams (Lebensgemeinschaften) in Südafrika (Phönix- und Tolstoi-Farm) sowie in Indien (Sabarmati- und Sevagram-Ashram) konkret umgesetzt. Dabei sollten sie selbst ein Rahmen lebenslanger Lernprozesse als soziale und physische Umwelten sein. Zudem sollten schulische Bildungsprozesse um das Erlernen eines (dörflichen) Handwerks (v.a. das Spinnen am Charkha/Spinnrad) mit multidimensionalen Verknüpfungen (politisch, sozial, gesellschaftlich und unterrichtsbezogen) gruppiert sein und analog zu den Dorfrepubliken weitgehend autonom werden. Bei alledem hat Exemplarisches und Fächerübergreifendes für die auf das Handwerk bezogenen Unterrichtsfächer (Muttersprache, Hindi/Hindustani, Allgemeine Wissenschaft, Soziale Studien, Mathematik, Kunst/Musik, Spiele/Sport) eine große Bedeutung (Bartolf, 1993; Gandhi, 1951; 1994; Prakasha, 1990; Sykes, 1988). Nach eigenem Bekunden war Gandhi von Montessoris Pädagogik bezüglich der Ganzheitlichkeit und des Schaffens von Räumen kindlicher Friedensfähigkeit sehr beeindruckt. Bei der Eröffnung einer Montessori-Schule in London heißt es z.B.: „if we are to reach real peace in this world and if we are to carry on a real war against war, we shall have to begin with children and if they will grow up in their natural innocence, we won't have the struggle, we won't have to pass fruitless idle resolutions, but we shall go from love to love and peace to peace, until at last all the corners of the world are covered with that peace and love for which, consciously or unconsciously, the whole world is hungering“ (Gandhi, M. K. Speech at Montessori Training College, London (28.10.1931). In *Young India*, 19.11.1931; zit. n. CWMG<sup>1</sup>, Bd. 48, S. 240). Gandhi hat sich zur Pädagogik und Methode Montessoris an mindestens zwei weiteren Stellen Anfang der 1930er-Jahre geäußert. In einem Brief (aus dem Yeravda-Gefängnis in Pune) an Kinder des von ihm gegründeten Sabarmati-Ashrams (Ahmedabad) am 30. Januar 1932 berichtet er von seiner Reise nach London (2. Round-Table-Konferenz), auf der er Maria Montessori, eine „aged [...] Italian lady“ (Gandhi, 1932a; zit. n. CWMG, Bd. 49, S. 50f.) getroffen habe. Sie hätte ihn zu einer von ihr veranstalteten Konferenz eingeladen, an der Montessori-Lehrende teilgenommen hätten. Das, was er dort erlebt hätte – v.a. bezüglich des konzentrierten Schweigens – sollten sie auch probieren: „She invited me to it and explained to me how and what they taught the children. The most important thing was that the children felt no burden of learning as they learnt everything as they played. Secondly the aim is to develop all the senses and organs of the child, that is, its hands, feet, nose, ears, tongue, skin and the mind, and they have very carefully planned a teaching programme with that aim in view. In the programme very little place is given to memorizing. Music has an important place, and it accompanies physical exercises also. They teach dancing too, and it gives plenty of exercise to the body. The children do most of the things by themselves and learn without effort to concen-

trate attention. The thing I like most in their method was that they trained children to observe silence and concentrate“ (ebd.).

In einem Brief an Parasram Mehrotra schreibt Gandhi am 18. April 1932: „In a proper atmosphere, children learn spontaneously. I have often found that they learn more outside the classroom than inside it. It is our duty, therefore, to create the school atmosphere even at home so that the children may spontaneously go on learning at the time what they can. That is the true Montessori method. But this means that all the grown-up members should behave as teachers, that is, should have purity of character and should love the children. This does not mean that we should close our schools, but it certainly means that we should, as quickly as we can, make the whole atmosphere of the Ashram like that of a school, and that all the grown-up men and women should regard themselves as the children's guardians and make themselves fit to be so.“ (Gandhi, 1932; zit. n. CWMG, Bd. 49, S. 321f.). In diesen beiden Zitaten wird deutlich, wie wertschätzend sich Gandhi aus der Perspektive seines praktischen Idealismus sehr konkret mit den methodischen Optionen der Montessori-Pädagogik beschäftigt. Ihn beeindruckt die anthropologische Kindheitszentrierung für Lernprozesse und das Lehrenden-Lernenden-Verhältnis, die Berücksichtigung des Lernens im Kontrast von Sinneswahrnehmung und Stille sowie die transzendente Positionalität des Menschen in einer Welt mit anderen. Dazu gehört auch die planetare Verbundenheit als Einbettung in gemeinschaftliche sowie gesellschaftliche Prozesse. Zusammen mit seinem weltbürgerlichen Ansatz in der Spannung lokaler und globaler Prozesse eröffnen sich Interpretationsspuren für eine Beschäftigung mit kosmischen Erziehungsüberlegungen von Montessori.

### **Kosmische Erziehung bei Montessori als Ausgangspunkt weltbürgerlicher Friedenspädagogik**

Montessori hat in zahlreichen Reden und Vorträgen ihr pädagogisches Denken weltweit verbreitet und in Einrichtungen für Kinder umgesetzt. Sie skizziert ihr Bild des Kindes anhand von Begriffen wie absorbierender Geist, innerer Bauplan, Normalisation und Deviation. Damit setzt sie den Fokus auf die Entwicklung von Kindern und betrachtet Phasen des Wachstums. Mithilfe des absorbierenden Geistes saugt ein Kind zunächst wie ein Schwamm ganzheitlich Eindrücke aus seiner Lebensumwelt auf. Angelegte Potenziale im inneren Bauplan des Kindes entfalten sich zunehmend in Auseinandersetzung mit der personalen und räumlichen Umgebung (Montessori, 2007a). Gewalt, Neid, Verletzung, Wahrheit, Frieden und Liebe werden dadurch mitgelernt. Mithilfe einer Pädagogik, welche die sensiblen Phasen für Bewegung, Sprache, Moral usw. im Verlauf der kindlichen Entwicklung berücksichtigt, wollte Montessori vermeiden, dass Kinder auf Abwege (Deviationen) gelangen. Als Weg der Selbstbefreiung betrachtete sie ein Lernen wie im Flow, der sogenannten Polarisierung der Aufmerksamkeit (Neff, 2018). In diesem Kontext sind zudem Prinzipien wie Unabhängigkeit, Freiheit und Selbsttätigkeit

für eine selbstbestimmte Entwicklung des Kindes relevant. Frieden lernen, gipfelt bei Montessori in ihrem Ansatz kosmischer Erziehung. Beinhaltet sind vielfältige Lernchancen, welche eine Vision des Universums entwickeln, Wissen von und über die Welt, Verständnis, Einstellungen und Handlungsoptionen anregen. Anhand einer globalen Einsicht in Wechselbeziehungen, Kreisläufe und Zusammenhänge sowie durch Natur- und Kulturbegegnungen sollen Kinder und Jugendliche nicht nur ihren eigenen Standpunkt in der Welt erkennen, sondern auch ein Verständnis für die menschliche Gesellschaft und Verantwortungsbewusstsein für ihr Handeln entwickeln (Montessori, 2007b).

Montessoris pädagogisches Konzept setzt von klein auf bei der Entwicklungsbegleitung und Befähigung zu selbstbestimmten Handlungen an. Durch Wahlfreiheit in einer vorbereiteten Umgebung können Kinder aus didaktischen Lernmaterialien und aus Übungen des praktischen Lebens wählen, um ihre Sinne, Sprache und motorischen Fähigkeiten zu verfeinern und zugleich auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet werden, z.B. in Übungen zu sozialen Umgangsformen, wie Tisch decken oder sich entschuldigen, begrüßen, bitten, danken und Hilfe anbieten (Schumacher, 2020, S. 63). Bewusst werden Gegenstände aus Glas verwendet und Materialien nur in einfacher Ausführung angeboten, um Kindern zugleich Respekt vor den Dingen und vor den Mitmenschen aus der sozialen Gruppe zu vermitteln. Körperbeherrschung, Respekt, Solidarität und Achtsamkeit werden durch einfache Übungen angeregt und bis zur persönlichen Übernahme als (Lebens-)Haltung praktiziert.

Das bereits erwähnte Charkha/Spinnrad spielt in Gandhis Verständnis gewaltfreier Bildungsarbeit für Transformation eine große Rolle. Es ist einerseits Symbol des Unabhängigkeitskampfes als Gegenpol zur systematischen Zerschlagung des dörflichen Handwerks durch die britischen Kolonialherren und andererseits ein Medium der Meditation und individuellen Fokussierung. Möglicherweise haben auch die Übungen des praktischen Lebens aus der Montessori-Pädagogik Gandhi dazu inspiriert, das Spinnen als Lebens- und Alltagspraxis in seiner Schule als festen Bestandteil zu platzieren. Er hatte bereits 1915 von der Montessori-Pädagogik gehört (Quarfood, 2022, S. 242). Gandhi nimmt das friedenserzieherische Potenzial ihres Ansatzes deutlich wahr. Montessori betont ab dem Jahr 1932 in Zusammenhang zur Genfer Abrüstungskonferenz explizit in mehreren Friedensreden den Weg zum Frieden in der Gesellschaft ausgehend von der Erziehung und dem Umgang mit Kindern (Montessori, 1989; Ludwig, 2022, S. 353). Frieden ist integriert in ihr Gesamtkonzept und zeigt sich im Verhältnis „Kind und Umgebung“ (Oswald & Schulz-Benesch, 1989, S. 16). Zur Umgebung des Kindes zählen nach Montessori die Entwicklungsbegleitenden, die sozialen Gruppen und die Räume der Lebenswelt. Frieden lässt sich damit in den Verhältnissen von Kind und reflektiert agierenden Erwachsenen, Kind und Lernangebot, persönlicher Lebenswelt und globaler Sicht entfalten. Die personale Begegnung von Erwachsenen mit Kindern soll auf Augenhöhe und ohne Machtansprüche erfolgen, denn für Montessori stellt die bzw. der ‚neue‘ Pädagoge/-in eine pro-

fessionalisiert agierende Person dar, welche die Kinder diagnostisch beobachtet und daraus ableitend ihr pädagogisches Handeln in Form von Zurückhaltung (Passivität) bzw. Interaktion (Aktivität) umsetzt (Neff, 2023, S. 26ff.). Anhand des kosmischen Lernens erfährt das Kind die Perspektive einer „weltumspannende[n] Menschheitskultur und Kultur-menschheit“, Frieden mit sich selbst, der Gruppe und Solidarität mit der Menschheit als einzige Nation (Oswald & Schulz-Benesch, 1989, S. 16; Montessori, 1989).

Montessoris Argumentation für eine friedliche Entwicklungsbegleitung steht in einer Nähe zu Konflikt- und Aggressionstheorien, welche den Ansatzpunkt für antisoziale Verhaltensweisen beim Lernen am Modell aufzeigen. In ihrem Vortrag „Abrüstung in der Erziehung“ im Jahr 1945 in Piloni (Indien) betont sie Vertrauen und Liebe als Haltung der Erwachsenen gegenüber Kindern statt Furcht und Hass (zit. n. Montessori, 1989, S. 10–14). Für die Schule fordert sie den Verzicht auf Noten, Wettbewerb und Konkurrenz, wie sie durch Leistungsbewertungen und eine Orientierung an Leistung traditionell umgesetzt werden. Wissen über die Welt und Einsichten in die Natur- und Kulturgeschichte sowie Kommunikation und Völkerverständigung durch gegenseitiges Kennenlernen begünstigen ihrer Überzeugung nach die Transformation des Individuums über das Erlangen von Selbstbestimmung, Moral und Sozialisation bis hin zum verantwortlich handelnden Global Citizen.

Das Konzept „Erdkinderplan“, welches Montessori ab 1935 als Erfahrungsschule des sozialen Lebens und Lernens für das Jugendalter skizziert, beinhaltet eine konsequente Fortsetzung kosmischen Lernens als Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen (Montessori, 2018, S. 98–118). Dieses erfolgt an einer Studien- und Arbeitsstätte, welche idealtypisch die Bewirtschaftung von Gasthaus, Bauernhof und einer Produktionsstätte umfasst. Vernetztes Lernen soll zur sozial-verpflichteten, ökonomischen und ökologischen Bildung der Jugendlichen beitragen. Der pädagogische Weg führt über reale Arbeit und echte Problemsituationen zu gesellschaftlichen Herausforderungen, die individuell und gemeinschaftlich gelöst werden.

Auch eine „Wissenschaft des Friedens“ (Vortrag „Erziehung für den Frieden“ 1937, Kopenhagen) sollte technischen Fortschritt, gesellschafts- und sozialwissenschaftliche sowie ökonomische Perspektiven in den Blick nehmen (Montessori, 1989, S. 54–98, S. 83), damit „der Mensch, der heute [1937] von seiner Zeit überwältigt wird, ihr Beherrscher werden“ kann (ebd., S. 85). Mit der Forderung nach einer Wissenschaft des Friedens nimmt Montessori die gesamte Menschheit als einen einzigen Organismus in den Blick, welcher aufgrund der kosmischen Existenz von nur einem Planeten Erde gemeinsam an den Elementen Luft, Wasser und Erde Anteil hat. In weiteren Vorträgen („Die soziale Frage des Kindes“ 1940; „Der vergessene Bürger – Botschaft an die UNESCO“ 1951), widmet sich Montessori den Rechten von Kindern in einer demokratischen Gesellschaft und äußert scharfe Kritik an den totalitären politischen Systemen sowie einer Instrumentalisierung des Kindes für die Zwecke kommunistischer oder faschistischer Ideologien und militaristischer Zwecke (Montessori, 2017, S. 19–36, S. 305–312). Sie formuliert eine Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit,

indem keine Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden und durch ein Ende von Egoismus, Hass, Zerstörung und Terror, um die „Ideale der Menschheit“ zu schützen (Montessori, 2017, S. 305).

### Global Citizenship Education mit reformerisch-transformatorischem Anliegen

Sowohl Montessori als auch Gandhi sind auf ihre Art umstritten – bei Gandhi ist es z.B. der Vorwurf des Rassismus, Sexismus und Kasteismus (Lang-Wojtasik, 2019), bei Montessori der Vorwurf der Nähe zum Faschisten Mussolini, der Eugenik (Seichter, 2025), einer Vergottung des normalisierten Kindes oder eines teleologischen Weltbilds. Dies soll hier weder verschwiegen, jedoch auch nicht vertieft werden. Denn es kann festgehalten werden, dass beide Kinder ihrer Zeit sind, die ihre jeweiligen Visionen gesellschaftlicher und pädagogischer Transformation umsetzen wollten. Irrwege sind dabei nie ausgeschlossen. Gleichzeitig haben wir ein Interesse daran, das heute Motivierende im Sinne *perspektivischer Berührungspunkte* der beiden hervorzuheben: z.B. Freiheit (freie Wahl der Arbeit im schulischen Kontext und Befreiung durch Bildung für Selbstbestimmung/-transformation und Verantwortung für die Gesellschaft), Schaffen und Halten vertrauensvoller Räume in Stille und transzendentalen Bezügen, Interdependenzen (Kosmos/Planet/Globus als Orientierungspunkte), Weltbürger/-innen als Perspektive (Kosmische Erziehung/Erdkinderplan und globales Modellhandeln in der Vision einer ‚nazione unica‘) oder Theorie und Praxis als interdependente Einheit. Dabei ist erkennbar, dass Bildung und Lernen mit einer Entwicklung von Haltung einhergehen, die alle an Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten als Teil einer Gemeinschaft für gesellschaftliche Entwicklung im Blick hat. Aktive Solidarität mit allem Lebendigen ist die Basis für einen ganzheitlichen Blick auf die spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten jeder und jedes Einzelnen im Konzert der anderen. Eine solche Positionierung ist aus heutiger Perspektive nah an dem, was in der Präambel der Sustainable Development Goals festgeschrieben ist. Dort geht es um die Interdependenz von Menschen, dem Planeten, ihrem Wohlstand, möglicher Partnerschaftlichkeit und des Friedens (UN, 2015). Die darauf bezogenen 17 Zielbereiche und 169 Teilziele können erst in diesem Kontext ihre Wirkmächtigkeit im Sinne der Nachhaltigkeit und des Weltfriedens entfalten. Der vierte Zielbereich (Bildung für alle und lebenslanges Lernen) ist einer der Transformationsbausteine. Das Unterziel 4.7 benennt explizit Bildung für nachhaltige Entwicklung und weltbürgerliche Erziehung als Wege zu einem strukturellen Umbau der Rahmenbedingungen einer menschenwürdigen Weltgemeinschaft. Global Citizenship Education (GCED) umfasst in diesem Sinne grundlegend: „nurturing respect for all, building a sense of belonging to a common humanity and helping learners become responsible and active global citizens. GCED aims to empower learners to assume active roles to face and resolve global challenges and to become proactive contributors to a more peaceful, tolerant, inclusive and secure world“ (UN, 2023).

Wenn die Weltgemeinschaft sich selbst und ihre Ziele ernst nimmt, sind die skizzierten Ansätze von Gandhi und

Montessori in ihrer historischen Bedeutung systematische Steilvorlagen, Reform und Transformation für eine zukunfts-fähig-weltbürgerliche Bildung als Diskussionsgrundlage zu begreifen und vor diesem Hintergrund neu zu entdecken. Denn Wissen (kognitiv), Gemeinschaft mit Gefühlen und Bedürfnissen (sozio-emotional) und Handlungsoptionen (behavioral) (UN, 2023) sind untrennbar miteinander verbunden. Was wie ein Allgemeinplatz klingt, braucht stetige Erinnerung im aktuellen Bildungsdiskurs auch im Sinne des UN-basierten Transformationsdiskurses. Die reformpädagogischen Anregungen von Gandhi und Montessori sind Erinnerungen daran, dass lange bekannt ist, was auch heute zu tun wäre.

### Anmerkungen

1 Die Collected Works of Mahatma Gandhi dokumentieren seine Schriften und Reden von 1884 bis 1947 (Letzter Zugriff am 22.02.2025 <https://www.gandhiserve.net/about-mahatma-gandhi/collected-works-of-mahatma-gandhi/>).

### Literatur

- Bartolf, C. (1993). *Gandhis Pädagogik*. Berlin: Gandhi-Informations-Zentrum.
- Bourn, D. (Hrsg.) (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350108769>
- Caspary, C., & Neff, J. (2024). Wieder „kriegstüchtig“? Wie ein Unwort die Religionspädagogik herausfordert. *ZPT – Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76(3), 242–252. <https://doi.org/10.1515/zpt-2024-2026>
- Frieters-Reermann, N. (2019). Frieden durch Friedensbildung – Grenzen und Chancen erhofften Transformationspotenzials. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 147–160). Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.13>
- Gandhi, M. K. (1958–1994). *Collected Works of Mahatma Gandhi*. Letzter Zugriff am 10.03.2025 <http://www.gandhiashramsevagram.org/gandhi-literature/collected-works-of-mahatma-gandhi-volume-1-to-98.php>
- Gandhi, M. K. (1947). *India of My Dreams*. Ahmedabad: Navajivan. Letzter Zugriff am 22.02.2025 <https://www.gandhiserve.net/about-mahatma-gandhi/collected-works-of-mahatma-gandhi/>
- Gandhi, M. K. (1951). *Basic education*. Ahmedabad: Navajivan.
- Gandhi, M. K. (1994). *Towards New Education* (4. Aufl.). Ahmedabad: Navajivan.
- GENE – Global Education Network Europe (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050*. Dublin, 4.11.2022. Letzter Zugriff am 02.12.2022 [https://www.unesco.at/fileadmin/user\\_upload/final\\_GE2050-declaration.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf)
- Heitkämper, P. (2000). Montessori und Gandhi – eine Begegnung. Gandhi bestärkt Montessoris Friedenspädagogik. In H. Ludwig, R. Fischer & P. Heitkämper (Hrsg.), *Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik* (S. 29–33). Münster: LIT.
- Holtz, A. (2003). *Ethik der Montessori-Pädagogik. Studien zur Kosmischen Erziehung*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Joosten, A. M. (1969/1990). Gandhi and Maria Montessori. *NAMTA Journal*, 16(1), 39–41.
- Klemm, U. (2023). Maria Montessori (1870–1952). In T. Bastian & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich und friedensfördernd engagiert – heute vergessen und verkannt. Fünfzig Porträts* (S. 102–108). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2002). Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all. In A. Datta & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten* (S. 185–200). Frankfurt a.M.: IKO.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Transformative Cosmopolitan Education and Gandhi's relevance today. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 10(1), 72–89. Letzter Zugriff am 22.04.2025 <http://ingentaconnect.com/contentone/iejp/ijdegl/2018/00000010/00000001/art000006> <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.06>
- Lang-Wojtasik, G. (2019). Gandhis Beitrag für eine zukunfts-fähige Welt. *Meine Welt*, 36(2), 19–21. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.4>
- Lang-Wojtasik, G. (2023). Mohandas K. Gandhi (1869–1948). In T. Bastian & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenshoffnung Weltbürgertum. Einst weltbürgerlich und friedensfördernd engagiert – heute vergessen und verkannt. Fünfzig Porträts* (S. 96–101). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2024/i.E.). Friedensfähigkeit in Kriegszeiten und pädagogische Überlegungen. Ein Essay. In A. M. Karimi (Hrsg.), *Jahrbuch für islamische Religionsphilosophie*. München & Freiburg: Karl Alber.
- Ludwig, H. (Hrsg.) (1999). *Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen*. Freiburg u.a.: Herder.
- Ludwig, H. (2022). Zeittafel zum Leben Maria Montessoris. In H. Ludwig (Hrsg.), *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik* (S. 347–356). Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1989). *Die Macht der Schwachen*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2007a). *Das kreative Kind* (17. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2007b). *Kosmische Erziehung* (8. Aufl.). Freiburg u.a.: Herder.
- Montessori, M. (2017). *Durch das Kind zu einer neuen Welt*. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (2018). *Von der Kindheit zur Jugend*. Freiburg: Herder.
- Neff, J. (2018). Polarisation der Aufmerksamkeit und die Beobachtung der Seelenkräfte des Kindes in der Pädagogik Maria Montessoris in der Spanne von realer Tätigkeit und Transzendenz. In A. Maier, J.-M. Weber, A. Conrad & P. Voss (Hrsg.), *Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit: Pädagogische Praxis und Transzendenz*. (S. 115–129). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Neff, J. (2023). „Von der Vorbereitung einer Umgebung hängt alles ab“ (Montessori, 1941) Gerechte Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche aus Sicht der Montessori-Pädagogik. *MONTESSORI – Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 61(1), 20–41.
- Oswald, P. & Schulz-Benesch, G. (1989). *Einleitung der Herausgeber*. In M. Montessori. *Die Macht der Schwachen* (S. 15–19). Freiburg: Herder.
- Prakasha, V. (1990). *Gandhian Basic Education as a Programme of Interdisciplinary Instruction at the Elementary Stage: Some Lessons of Experience*. Paris: UPEL.
- Quarfood, C. (2022). *The Montessori Movement in Interwar Europe. New Perspectives*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-14072-3>
- Schumacher, E. (2020). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Seichter, S. (Hrsg.) (2025). *Maria Montessori – die Unantastbare? Warum der Mythos Montessori zerbröckelt*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Steenberg, U. (Hrsg.) (2014). *Handlexikon Montessori-Pädagogik*. Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Sykes, M. (1988). *The Story of Nai Talim. Fifty Years of Education at Sevagram 1937–1987*. Wardha: Nai Talim Samiti.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015; Letzter Zugriff am 23.01.2023 <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>
- UN (2023). *Global Citizenship Education*. Letzter Zugriff am 24.04.2023 <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>

### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

geb. 1968, Prof. für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Mediator und Trainer für Gewaltfreie Kommunikation, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie)

### Dr. Judith Neff

geb. 1975, Dozentin für Erziehungswissenschaft und Geschäftsführung des Montessori-Studios an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Mitglied im Vorstand der Deutschen Montessori Vereinigung e.V., Arbeitsschwerpunkte: Montessori-Pädagogik, Inklusive Bildung, Individuelles Lernen, Medienpädagogik (v.a. reale und digitale Medien), Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schulentwicklung an Montessori-Schulen, Professionalisierung.

Jerome Joorst

## Interlocutors of Transformation and Reform: Decolonising Global Citizenship Education through Cosmubuntism

### Abstract

While the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) views the goal of Global Citizenship Education (GCE) as empowering learners to engage and become proactive contributors to a more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable world, new-liberal approaches to GCE in service of the market, threatens to diminish these goals. This paper highlights the need for reconciliatory pedagogies in a fragmented world, emphasising the importance of a shared humanity in GCE. I argue that while European Enlightenment frameworks prioritise individualism and universalism, transformative African philosophies like Ubuntu emphasise communal interdependence, relational ethics, and decolonial knowledge systems. To address the diverse educational aspirations and challenges of all nations, GCE must engage scholars and communities from both the Global North and South. Cosmubuntism, offers a reinterpretation of cosmopolitanism grounded in Ubuntu, which directly confronts structural and cultural violence, advocating for care, non-violence, social justice, and participatory democracy. This, I believe, offers a necessary shift from Eurocentric, neoliberal models toward a justice-oriented framework in education, guiding curriculum, teacher training, and policy.

Keywords: *Ubuntu, Decolonised Education, Cosmubuntism*

### Zusammenfassung

Während die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) das Ziel der Global Citizenship Education (GCE) darin sieht, Lernende zu befähigen, sich für eine gerechtere, friedlichere, tolerantere, integrativere, sicherere und nachhaltigere Welt zu engagieren und aktiv dazu beizutragen, drohen neoliberale Ansätze der GCE im Dienste des Marktes diese Ziele zu untergraben. Dieser Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit einer versöhnenden Pädagogik in einer fragmentierten Welt und betont die Bedeutung einer gemeinsamen Menschlichkeit in der allgemeinen und beruflichen Bildung. Ich behaupte, dass die europäische Aufklärung Individualismus und Universalismus in den Vordergrund stellt, während afrikanische Philosophien wie Ubuntu die

gemeinschaftliche Interdependenz, die Beziehungsethik und dekoloniale Wissenssysteme betonen. Um den vielfältigen Bildungsbestrebungen und Herausforderungen aller Nationen gerecht zu werden, muss GCE Wissenschaftler und Gemeinschaften aus dem globalen Norden und Süden einbeziehen. Kosmubuntismus bietet eine Neuinterpretation des Kosmopolitismus auf der Grundlage von Ubuntu, die sich direkt gegen strukturelle und kulturelle Gewalt wendet und für Fürsorge, Gewaltlosigkeit, soziale Gerechtigkeit und partizipative Demokratie eintritt. Ich glaube, dass dies eine notwendige Abkehr von eurozentrischen, neoliberalen Modellen hin zu einem gerechtigkeitsorientierten Rahmen von Bildung darstellt, der Lehrpläne, Lehrerbildung und Politik bestimmen sollte.

Schlüsselworte: *Ubuntu, entkolonialisierte Bildung, Cosmubuntism*

### GCED – revisited and contextualised

Global citizenship, a concept discussed by Appiah (2007), Miller (2013), and Nussbaum (1997) in international discourse, is said to trace back to the fourth century BCE, when the Greek Cynic philosopher, Diogenes declared, “I am a citizen of the world.” Shiel and Mann (2006) believe that a global citizen is one who understands the workings of the economic, political, social, cultural, technological, and environmental world and has a sense of their role in it. For others, global citizens respect and value diversity, challenge social injustice, participate on various community levels from local to global, take responsibility for their actions, and care for the fate of human beings across societies (Appiah, 2007; Shiel & Mann, 2006). UNESCO defines global citizenship as “a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasises political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global” (2015, p.14).

The United Nation’s self-declared transformative Agenda for Sustainable Development focus on quality education (goal 4), specifically target 4.7, envisage that all learners “acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture

of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development." (UN, 2015, p.17).

Modernity brought about significant changes in workplaces, family structures, and governance, which necessitated a transformation in education systems to better prepare learners for an increasingly dynamic world. In response to these social and cultural shifts, reform pedagogy emerged to reconceptualise education, moving away from traditional, rigid, and content-driven approaches. As Dewey (1938) and Montessori (2019) emphasised, this new vision of education aimed not only on changing the way knowledge was imparted, but also to foster personal development, creativity, and social responsibility. Lang-Wojtasik and Neff (2014) further note that reform pedagogy arose as a reaction against outdated educational structures, promoting a more flexible, learner-centred approach. Influenced by the critical consciousness and liberation ideas of Nyerere's (1967) and Freire's (2018), among others, South Africa's post-apartheid educational transformation, as part of reform pedagogy, shifted from a rigid, hierarchical system that upheld racial segregation to one focused on inclusivity, critical thinking, and preparing students for democratic participation.

The Global Education Network Europe (GENE) (2022) shares the ideals of fostering sustainable development and global citizenship through education. The Dublin Declaration is a framework that aligns with the UN's idea of education as education being instrumental in fostering a world characterised by global social justice, peace, sustainability, international solidarity and respect for human rights across the globe. The African Agenda 2063 aligns with the UN's and the Dublin Declaration's educational aspirations in that it also emphasises quality education, gender equality, and economic growth, reflecting a mutual commitment to sustainable development. While the SDGs provide a framework for all nations and with broad targets, and the Dublin Declaration, a more regional, European focus, Agenda 2063 is tailored specifically to Africa's unique contexts and addressing continental unity and independence, promoting indigenous knowledge and heritage as vital components of development (Parikh & Royo, 2022). Neoliberalist tendencies in education around the world, however, represent an ideological shift away from the humane traits envisaged by UNESCO to a commodification of education, emphasising market efficiency, competition, and individualism. This shift in focus may undermine efforts to promote global citizenship. Booth (2021, p. 63) cites Edmiston (2017) to argue that in the face of dominant neoliberal narratives that underplay the role of structural forces in inequality, individuals living with poverty and social disadvantage are framed – and come to frame themselves – as being poor because they are 'bad citizens'. While the UN and European educational ideals have been praised for its promotion of cosmopolitan and social rights, some scholars, particularly from African perspectives have raised concerns.

### GCE – criticised

Tikly (2019), asserts that the GENE's current policy agendas often overlook the historical role of education in supporting

unsustainable development and emphasises the need for education policies to be reoriented towards social and environmental justice, addressing the colonial legacy and Africa's position in global processes. Motala, Sayed, and Maggot (2023) add that there is a lack of clear focus on equity and racism in the perpetuation of Western<sup>1</sup> dominance in knowledge production, which hinders the decolonisation of education in Africa. Jooste and Heleta (2017) note that GCE often carries Western-centric biases that potentially undermine non-Western values and exclude indigenous knowledge systems. For Jooste and Heleta (2017), the term global citizenship is loaded and patronising and that the concept is a Northern idea that does not apply to the global South. Instead, they propose the development of 'globally competent graduates' such as Ubuntu. Jooste and Heleta vehemently dismiss GCE with the assertion that "it is not worthwhile to spend time and resources on vague rhetoric and an attempt to popularize buzzwords while most students in the Global South lives in an unjust world" (2017, p. 38). Similarly, Bowden (2003) argues that global citizenship is both a Western and a political notion that offers false hope to stateless individuals such as refugees. The term, "citizen" generally means rights and security provided by a sovereign state (Bowden, 2003). However, to claim oneself a citizen of the world will not afford help from any government because individuals have no rights at the world level (Miller, 2013). Aktas et al. (2017) in Massaro (2022, p. 100) cautioned that institutions offering a degree in global citizenship could send the message that global citizenship is something to be earned rather than developed. Further, Lilley et al. (2015a) suggested that universities promoting the idea of global citizenship have "limited evidence in practice" (p. 957) of how to accomplish this goal.

For Jessica Pykett and colleagues "a key part of what citizens do concerns what they are enabled to do, in terms of what they know, what skills they have, their access to material resources and what subject positions are available to them as accepted norms, expectations and virtuous character" (2010, p. 527). Booth (2021, p. 63) also notes that people from marginalised groups should not be seen simply as objects of study, or groups that need to be 'helped' or 'put right', their disadvantage stemming from poor choices and 'bad citizenship'. Instead, education for global citizenship must make visible the many structural antecedents of inequality. Bowden (2003) reminds us that to be a globally minded citizen means abiding by the phrase, "think globally, act locally" (p. 359). It is thus imperative that GCE incorporate local epistemologies, values and norms (Waghid & Hungwe, 2023, p. 216).

### GCE – challenged by 'common good'

Messner describes common good as "the social cooperation that individuals obtain as members of society for the fulfilment of their existential ends" where the ends include those conditions that support the flourishing of lives (cited in Melé, 2009, p. 235). Common good espouses the idea that ultimately, institutions and society exist for the human person (Argandoña, 1998, p. 194). In line with Eva & Norren's, (2014, p. 257) contention, humanity should not have any boundari-

es. The United Nations and its numerous organs, World Trade Organisations (WTO), International Monetary Fund (IMF), World Bank, World Health Organisations (WHO) and other institutions are legitimised as institutions that galvanise global collective responses to collective problems often in collaboration with national, local and citizen-led organisations. However, during the COVID-19 pandemic, Balfour, Bomassi and Martinelli (2022) note, the West used its resources and policy innovations to shield itself from the worst of the pandemic's economic effects and refused to help developing countries, who were already economically vulnerable. The pandemic could have been a watershed moment, an opportunity for the EU to reframe donor-recipient relations, build on ongoing efforts to eliminate global poverty, and demonstrate the value of multilateralism, yet the EU pursued insular strategies, from hoarding COVID-19 vaccinations to opposing vaccine waivers (Balfour, Bomassi & Martinelli, 2022, p. 2). This was one of many instances where the Global North showed its interpretation of common good.

In April 2022, the United Kingdom passed a law that those who seek refugee status wait in Rwanda for the outcome of the application (Syal & Nadeem, 2022). However, the country's borders are open to refugees fleeing from Ukraine. This shows the hypocrisy in the British-Rwanda-agreement to be integrated in society. There are other instances where the western world was found wanting in terms of their sincerity about common good and common humanity. When the Russia-Ukrainian war disrupted higher education, Black African international students experienced racial discrimination while White European international students had easier access to transport across national borders from Ukraine (Waghid & Hungwe, 2023, p. 217). This brings the cultivation of common humanity in search of safety and security into question (Pietromarchi, 2022). Most notably is the recent case that South Africa brought against Israel at the International Criminal Court of Justice for genocide against Palestinians in which numerous Western countries were complicit, either in the supply of weapons and logistics, repeating false narratives through their media or simply looking the other way while thousands of Palestinians (mostly women and children) lost their lives. Even after the prosecutor issued an arrest warrant for Benjamin Netanyahu and his defence minister, Yoav Gallant, Western heads of states, starting with the United States' Joe Biden, expressed outrage. To this end, Enzo Traverso notes in his book, titled *Gaza faces history* (2024, p. 18): "We have reached the core of the dialectic of Enlightenment: The International Court of Justice is indeed the legal expression of a universal idea of humanity inherited from the Enlightenment, but its principles clash with Orientalist prejudices, which limit its scope to within the borders of the West, the cradle of civilization".

These incidents show up a double standard in the West and raises serious concerns about its sincerity in its interpretation and application of common good goals. In these cases, it appeared that, while people in many pockets of the world, such as student protests on campuses and in the streets of South Africa, New York, and London, to name

but a few, were showing solidarity and expressing common humanity, the idea of universalism was merely about the West extending its values to the whole planet. Therefore, an alternative approach is warranted.

### GCE – Cosmubutized

South Africa comes from a violent past but is striving towards a South African sense of nationhood. The country adopted as coat of arms, the source of African humanist philosophy, the Khoi-San expression "lke e: /xarra //ke", meaning "diverse people unite". Along-side this expression is the Zulu phrase: "umuntu ngumuntu ngabantu" – meaning, a person (human) is a person through other people (humans), or "I am what I am because of who we all are" (Kabantu, 1999). Ubuntu is an African philosophy that places humanity or humanness at the centre. Ubuntu means that "one's humanity only comes through the humanity of others, or that our humanity is bound or linked together" (Etieyibo, 2017, p. 318). In Ubuntu-thinking, individual success is tied to community well-being. Tutu (1999) uses Ubuntu to mean "generous, hospitable, friendly, caring and compassionate" and emphasise that it is not "I think therefore I am", as expressed by philosopher Descartes, but rather, "I am human because I belong" (Tutu, 1999). The term ubuntu belongs to the Nguni language family in South Africa, but has equivalents in many other African languages, like utu in Swahili (for the etymology of ubuntu see e.g. Ramose, 1999). In a transformative way, it is an approach of African enlightenment, overcoming the colonial impact of individualist-universalist thinking of European Enlightenment.

Ubuntu is applied in various ways, including ubuntu as a human quality, as an ethics or world view, and as a postcolonial ideology. No matter the application, Ubuntu is essentially a relational concept, where interdependence and connectedness are essential. Ubuntu is an understanding that every human being is integrated into a comprehensive network of mutual dependencies and that the human self exists only in relationship to its surroundings: these relationships are what constitutes the human self. A person can exist only in relation to other persons; the human self can exist only in relationship to its surroundings and these relationships are what the human being is (Shutte, 2001, p. 23). Ubuntu also recognizes "the interconnection between the natural and supernatural, physical and metaphysical, visible and invisible dimensions of the world. Currently living human and nonhuman beings, ancestors, the yet unborn, and the natural world are interconnected" (Kelbessa, 2011, pp. 569–570). Ethically, Ubuntu suggests that to be human is to 'affirm one's humanity by recognizing the humanity of others and, on that basis, establish relations with them' (Ramose, 1999, p. 52, p. 194). "Ubuntu societies" (Murithi, 2009) existed long before colonialism and provided the initial "social capital" that made human interaction amongst culturally diverse people possible. South Africa's history is filled with the spirit of Ubuntu. Before Apartheid, the presence of Ubuntu was visible in cosmopolitan communities such as District Six (Cape

Town), Sophiatown (Johannesburg), South End (Port Elizabeth), etc. that were destroyed during apartheid. These communities were multi-cultural in composition and expressed one of the features of Ubuntu- people from diverse religious and cultural backgrounds, peacefully co-existing as one community. While Nelson Mandela's charisma and leadership were undeniably crucial in uniting South Africa, his success in gaining support across racial groups was deeply rooted in his ability to tap into something that existed amongst the indigenous people, Ubuntu. By appealing to a common humanity rather than racial or political differences, Mandela's leadership stood out. Unto a quick word on cosmopolitanism.

Cosmopolitanism originates in ancient Greek philosophy that describes the ideal citizen as "a citizen of the world" or global citizen (Ribeiro, 2005, p. 19). The cosmopolitan's allegiance is to the worldwide community of human beings, of diverse ethnic extractions, beliefs and political persuasions that stand "in relation rather than in opposition" (Eze, 2017). Eze however identifies deficiencies in prevailing concepts of cosmopolitanism. Eze argues that, while the dominant discourses on cosmopolitanism address such issues as the necessity of inclusive human community and the eradication of geopolitical boundaries, these discussions nevertheless remain elitist (Eze, 2017, p. 86). The dominant forms of cosmopolitanism are elitist because they favour only select groups of our world communities, such as world travellers, or certain lifestyles characterized by the partial integration of different cultural practices, languages or even religions (like Buddhism) into one's life. This concept of cosmopolitanism excludes all those unable to live such a lifestyle and brands them as primitive, ethnocentric, biased, or uninformed (Eze, 2017, p. 87).

Graness, (2018, p. 396) links cosmopolitanism and ubuntu. Citing Pogge, Graness (2018) argues that all cosmopolitan positions are marked by three features, namely individualism (individual human beings are what ultimately matters); universality (they matter equally, and nobody is exempted by distance or lack of a shared community from potential demands arising out of the counting of everybody equally); and generality (every human being is the ultimate unit of concern for everyone) (Pogge, 1994, p. 89). The relationship between the individual and the community is also the central point of African authors' criticism of Western cosmopolitan theories. This is where the indigenous concept ubuntu can help search for an alternative approach to think cosmopolitanism. Theoretically, the concept of cosmopolitanism is both fixed and not flexible to accommodate the dynamic and ever-changing nature of society. To allow for a decolonized, inclusive, African notion of GCE, cosmubuntism (Davids, 2018) is suggested.

Cosmubuntism is derived from cosmopolitan and Ubuntu. Cosmubuntism respects human dignity (Appiah, 2007), reciprocal generosity and hospitality based on a common humanity (Tutu, 1999). Cosmubuntu communities have the characteristics of heterogeneity in terms of population; display cultural diversity; operate on the basis of respect, human dignity, and tolerance; show generosity, caring, and compassion; foster a sense of belonging; and

are in a state of ever-changing and becoming. A few examples of the use of cosmubuntism in South African classrooms suggest that reconciliatory pedagogies (Nussey, 2018) and social justice can be useful to teach democratic citizenship and nation-building. This shows paths to humanity enlightenment beyond a narrow European thinking.

The subject, Life Orientation for example covers human rights, social justice, and cultural diversity, promoting understanding across racial and cultural lines and for citizens to contribute actively to a more inclusive society (Department of Basic Education, 2011). Another subject, History, in the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) creates space in the history curriculum to address democratic citizenship and social cohesion. South African teachers are encouraged to use non-violent communication ideas of empathy and understanding in human engagements feature in their pedagogical approaches in the country's journey towards nationhood. Crispin Hemson (2024) in his book chapter, "Education for transformation", explores the role of education in fostering critical consciousness and active citizenship, challenging narrow Eurocentric Enlightenment notions of Global Citizenship Education (GCE) by promoting social justice and global responsibility. By using a critical pedagogy, Hemson emphasises the importance of critical pedagogy in enabling learners to question and transform societal structures that perpetuate inequality and violence. By engaging in reflective dialogue and praxis, students develop a deeper understanding of their socio-political contexts, empowering them to become active agents of change. Hemson advocates for decolonising educational curricula and methodologies to reflect indigenous knowledge systems and African epistemologies – an approach which counters the dominance of Eurocentric perspectives in GCE, fostering a more inclusive and culturally relevant educational experience that resonates with African learners. By incorporating Ubuntu into educational practices, Hemson challenges the individualistic orientation of traditional GCE models rooted in Enlightenment thinking. His focus on communal values, interconnectedness, and collective well-being, aligns GCE with the lived experiences and cultural contexts of African societies.

Similarly, Kaye & Harris (2017) promotes a more inclusive form of GCE that respects local contexts and indigenous knowledge systems. The authors espouse the idea that direct community involvement in research and curriculum development through dialogue and collaborative problem-solving, incorporating local languages, histories and cultural practices foster a sense of ownership and agency which challenges narrow, Eurocentric perspectives and promote a more equitable approach to GCE. Bosio & Waghid (2023), add another level of critique against Western-centric and neoliberal conceptions of GCE by advocating for a more inclusive and transformative framework. As a counter to the narrow framing of GCE, Bosio & Waghid suggest six pedagogical priorities – praxis, reflective dialogue, decolonialism, ecocritical perspectives, caring ethics, and empowering humanity – which they argue will help students to move beyond individualistic, passive, de-solidarized, de-politicized and complacent to the status quo tendencies

allowing them to understand and take action regarding matters of injustice, inequality, power, oppression and exclusion that appear globally and locally as a consequence of growing neo-liberalism (Bosio & Waghid, 2023, p. 29).

These two sentences should read: The use of protest songs as a form of literature can be a creative way of engaging learners in classrooms. As a literary and historical device, it has great pedagogical potential (Msila, 2013). During the tensest moments in South Africa's Truth and Reconciliation sessions, the chairperson, Desmond Tutu often used song to break the tension in an emotive atmosphere. and to show the aggrieved mutual care and understanding thereby bridging the divide between them and the perpetrators in the room.

Using critical literature pedagogies involves teaching learners about patriotism and citizenship, by comparing contradictory historic ideas of nationhood. This pedagogy involves a combination of storytelling that is critical and hopeful and stories that tell of grief and oppression (Guilherme & Phipps, 2004). Using an approach where the teacher highlights hidden ideas and practices for deeper discussion and reflection (Skolverket, 2014), facilitates opportunities to discuss nation-building and democratic citizenship (Borsheim-Black et al., 2014). Mixing Ubuntu-values for example with an acceptance of cosmopolitanism in a future democracy offers some countenance to the negative memories of forced removals and pass laws with which some learners and teachers must live. Not forgetting the past, but working productively with it to develop skills, knowledge and values that prevent people from making the same mistakes are valuable in cosmubuntu pedagogies. Working productively with different learners' ideas of democracy and imagining democracy as future hope, through civic responsibility teaching is also a useful cosmubuntu pedagogy. Achieving the outcomes in the CAPS curriculum (DBE, 2011) requires of teachers to be sensitive to learners' socialisation and cultural background. Davids (2018) asserts that the traumatic and difficult histories concealed in the curriculum require intelligent decoding without losing the learner who is a future citizen.

Graness (2018, p. 400) asserts that integrating indigenous and African perspectives (such as cosmubuntu) into GCE is essential for developing more inclusive and decolonised curriculums. This approach not only enriches learners' understanding of global citizenship but also acknowledges and respects the diversity of cultural perspectives. By incorporating cosmubuntu into GCE, schools and communities can create environments where dialogue, respect, and understanding become the foundation for addressing conflict and fostering harmonious relationships.

### Conclusion

Against the backdrop of an increasingly fractious world, the need to explore reconciliatory pedagogies has never been more urgent. We need to be clear though about our understanding of a common humanity. To ensure that GCE authentically reflects and address the diverse educational aspirations and challenges of all nations, it is essential to

engage Global North and South scholars and communities in the ongoing discourse about global citizenship. While European Enlightenment often position knowledge production within Eurocentric frameworks and emphasise individual rationality, universalism, and rights-based approaches to education, transformative African educational philosophies, such as Ubuntu, prioritise communal interdependence, relational ethics, and decolonial knowledge systems. This dialectical tension highlights the need to move beyond hegemonic narratives and embrace pluralistic, context-sensitive approaches to education. Echoing Lang-Wojtasik & Oza (2020), GCED must serve all people equitably. In order to truly address global inequities, GCED must therefore be co-constructed with diverse stakeholders, integrating the voices, histories, and aspirations of communities in the Global North and South.

Cosmubuntism offers an African-centred reinterpretation of cosmopolitanism, rooted in the principles of Ubuntu, which emphasise care, interdependence, and non-violence. Unlike traditional cosmopolitan ideals Cosmubuntism directly confronts structural and cultural violence, promoting social justice, participatory democracy, and ethical global interactions.

The implications are that future education must transcend Eurocentric, neoliberal models and embrace a pluraliversalist, justice-oriented framework that integrates transformative African epistemologies. Cosmubuntism can play a role in reshaping the curricula, training teachers and rethinking education policy that emphasise reconciliation, ethical relationality, and non-violent communication. In this way a truly inclusive, equitable, and sustainable global citizenship education can be fostered. With increasing global uncertainty, Cosmubuntism is not just a useful guide – it is a necessity for sustainable development, security, and prosperity.

### Notes

- 1 It might be challenging for some readers, that the terms Global North and Western ideas are used in a parallel way in this article. The reason behind it, is due to different discourses, using the two references in different historical contexts. Systematic wise, in both cases, the geographic terms have a strong societal meaning in a decolonial way; to overcome the dominance of imperialistic, colonialist and today neo-liberal approaches, grounded in the narratives of European Enlightenment, and continuing the dominance of master-thinking.

### References

- Appiah, K. (2007). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W.W. Norton & Company.
- Argandoña, A. (1998). The Common Good in Business Ethics: A Definition and Some Guidelines, *Journal of Business Ethics*, 17(2), 189–197.
- Balfour, R., Bomassi, L., & Martinelli, M. (2022). *Coronavirus and the Widening Global North-South Gap*. Washington D.C. u.a.: Carnegie Endowment for International Peace.
- Booth, J. (2021). Becoming a global citizen? Developing community-facing learning in the social sciences. *Learning and Teaching*, 14(1), 60–88. <https://doi.org/10.3167/latiss.2021.140104>
- Borsheim-Black, C., Macaluso, M., & Petrone, R. (2014). Critical literature pedagogy: Teaching canonical literature for critical literacy, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 123–133. <https://doi.org/10.1002/jaal.323>

- Bosio, E., & Waghid, Y. (2023). Global Citizenship Education as a Living Ethical Philosophy for Social Justice. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 151–158. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00117\\_2](https://doi.org/10.1386/ctl_00117_2)
- Bowden, B. (2003). The Perils of Global Citizenship. *Citizenship Studies*, 7(3), 349–362. <https://doi.org/10.1080/1362102032000098913>
- Davids, N. (2019). Learners' imagination of democratic citizenship in post-apartheid South Africa: Exploring critical literary pedagogy in history teaching. *Yesterday & Today*, 21, 29–46. <https://doi.org/10.17159/2223-0386/2019/n21a2>
- Department of Basic Education (DBE) (2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Grade 7–9*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Basic Education (2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS): Life Orientation Grades 10–12*. Pretoria: Government Printer.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Etiyeyibo, E. (2017). Ubuntu, Cosmopolitanism, and Distribution of Natural Resources. *Philosophical Papers*, 46(1), 139–162. <https://doi.org/10.1080/05568641.2017.1295616>
- Eva, N., & Norren, J. (2014). Boundaries of Humanity: Philosophical Reflections on Human Nature and Rights. *Philosophical Review*, 23(3), 253–268.
- Eze, C. (2017). Empathetic cosmopolitanism: South Africa and the quest for global citizenship. *Strategic Review for Southern Africa*, 39(1), 236–255. <https://doi.org/10.35293/srsa.v39i1.329>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.4324/9780429269400-8>
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. Dublin*. Last access on 18.03.2025 [https://www.unesco.at/fileadmin/user\\_upload/final\\_GE2050-declaration.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf)
- Granness, A. (2018). Ubuntu and the concept of cosmopolitanism. *Human Affairs*, 28, 395–405. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0032>
- Hemson, C. (2024). Education for Transformation. In G. Harris (Ed.), *The Elgar Companion to War, Conflict and Peacebuilding in Africa* (pp. 101–119). Cheltenham u.a.: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.1353/trn.2024.a946750>
- Jooste, N., & Heleta, S. (2017). Global citizenship versus globally competent graduates: A critical view from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39–51. <https://doi.org/10.1177/10283153166637341>
- Kabantu (1999). *Of the World*. Last access on 15.03.2025 <https://bandonthewall.org/events/kabantu-of-the-world-album-launch/>.
- Kaye, S., & Harris, G. (Eds.) (2017). *Building Peace via Action Research: African Case Studies*. Addis Ababa: UPEACE Africa Programme.
- Kelbessa, W. (2011). Indigenous environmental philosophy. In J. Garfield & W. Edelglass (Eds.), *Oxford Handbook of World Philosophy* (pp. 569–570). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195328998.003.0049>
- Lang-Wojtasik, G., & Oza, D. (2020). Global Citizenship Education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. *Tertium Comparationis*, 26(2), 158–173.
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015a). Educating global citizens: A good 'idea' or an organisational practice? *Higher Education Research & Development*, 34(5), 957–971. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1011089>
- Massaro, V. (2022). 'Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of literature'. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98–114. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1124>
- Melé, D. (2009). The Common Good and the Role of Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 88(2), 231–238. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-07468-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-137-07468-3_1)
- Miller, D. (2013). The idea of global citizenship. In S. R. Ben-Porath, & R. M. Smith (Eds.), *Varieties of sovereignty and citizenship* (pp. 227–243). Pennsylvania: University of Pennsylvania. <https://doi.org/10.21768/ejopa.v2i1.10>
- Montessori, M. (2019). *The Montessori Method*. New York: Franklin Classics.
- Motala, S., Sayed, Y., & Maggott, T. (2023). The SDG agenda and university transformation in Africa: The decolonial turn deferred. *African Journal of Teacher Education*, 12(2), 189–209. <https://doi.org/10.21083/ajote.v12i2.7518>
- Msilu, V. (2013). Reliving South African apartheid history in a classroom: Using Vuyile Mini's protest songs. *Creative Education*, 4(12B), 51–57. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2008>
- Murithi, T. (2009). An African perspective on peace education: Ubuntu lessons in reconciliation. *International Review of Education*, 55(2–3), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s11159-009-9129-0>
- Nussbaum, M. (1997). Citizens of the world. In N. C. Burbules (Ed.), *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education* (pp. 50–84). Harvard: Harvard Educational Review. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8.6>
- Nussey, R. (2018). *Difficult relationships: How will compulsory School History and an Ubuntu-based curriculum help nation-building in South Africa?* *Yesterday & Today*, 20, December 2018. <https://doi.org/10.17159/2223-0386/2018/n19a1>
- Nyerere, J. (1967). *Education for Self-Reliance*. Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Phipps, A. & Guilherme, M. (2004). *Critical Pedagogy: Political Approaches to Languages and Intercultural Communication*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853597541>
- Pietromarchi, V. (2022). More African students decry racism at Ukrainian borders. *Al Jazeera*. Last access on 10.03.2025 <https://www.aljazeera.com/news/2022/3/2/more-racism-at-ukrainian-borders>.
- Pogge, T. (1994). *Cosmopolitanism and sovereignty*. In Chris Brown (Ed.), *Political restructuring in Europe: Ethical perspectives* (pp. 89–112). London: Routledge.
- Pykett, J., Seward, M., & Schaefer, A. (2010). 'Framing the Good Citizen', *British Journal of Politics and International Relations*, 12(4), 523–538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2010.00424.x>
- Ramose, M. (1999). *African Philosophy Through Ubuntu*. Harare: Mond Books.
- Ribeiro, G. (2005). What is Cosmopolitanism? *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 2(1–2), 19–26.
- Shiel, G., & Mann, S. (2006). Global Citizenship: A New Educational Paradigm for the 21st Century. *Journal of Global Education*, 14(2), 45–58.
- Shutte, A. (2001). *Ubuntu: An Ethic for a New South Africa*. Pietermaritzburg: Cluster Publications.
- Skolverket (2014). *Critical literacy*. Last access on 09.02.2025 <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/critical-literacy-synliggor-maktrelationer-och-motiverar-1.217266>.
- Syal, R., & Nadeem, B. (2022). UK to send asylum seekers to Rwanda for processing. *The Guardian*, 13 April 2022. Last access on 20.03.2025 <https://theguardian.com/uk-news/2022/apr/13/priti-patel-finalises-plan-to-send-asylum-seekers-to-rwanda>.
- Tikly, L. (2019). Education for sustainable development in Africa: a critique of regional agendas. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 223–237. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09600-5>
- Traverso, E. (2024). *Gaza faces history*. New York: Other Press.
- Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. London: Penguin Publishers.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5842.1999.tb00012.x>
- United Nations (2015). *Agenda 2063 is in harmony with SDGs, Africa Renewal*. Last access on 16.03.2025 <https://www.un.org/africarenewal/magazine/december-2015/agenda-2063-harmony-sdgs>
- Waghid, Y., & Hungwe, J. P. (2023). 'Globalizing' ubuntu for global citizenship education: A decolonial perspective. *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2), 215–227. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00121\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00121_1)

### Dr. Jerome Joorst

born in 1970, Lecturer in the department of Education Policy Studies at Stellenbosch University, teacher and trainer for Sociology of Education, main areas of work: Teachers and Learners' positionality in the education system, Rural Education, Social Justice Education.

Bernd Overwien & Edith Glaser

## Bildungsreform als Transformation reformpädagogischer Konzepte nach Lateinamerika: Fritz Karsen in Kolumbien und Ecuador

### Zusammenfassung

Der Berliner Schulreformer Fritz Karsen war nach seiner Emigration in den späten 1930er- und späten 1940er-Jahren als Bildungsreformer in Kolumbien und Ecuador tätig. Am Beispiel dieser beiden Länder wird gezeigt, dass es einen erheblichen Unterschied macht, ob jemand allgemeinbildende und politisch bildenden Ideen innerhalb eines im Lande entstandenen Reformprozesses einbringt oder ob dies im Rahmen einer eher top down angelegten UNESCO-Initiative geschieht.

Schlüsselworte: *Bildungsreform, Reformpädagogik, Fritz Karsen*

### Abstract

After emigrating in the late 1930s and late 1940s, the Berlin school reformer Fritz Karsen worked as an educational reformer in Colombia and Ecuador. The example of these two countries shows that it made a considerable difference whether someone like Fritz Karsen introduced his ideas on general and political education as part of a reform process that originated in the country itself, or as part of a more top-down UNESCO initiative.

Keywords: *educational reform, progressive education, Fritz Karsen*

### Anliegen und Kontext des Beitrages

Das deutsche Bildungssystem im Kaiserreich und in der Weimarer Republik war föderal aufgebaut und nationalstaatlich orientiert. Schon früh suchten viele Reformpädagoginnen und Reformpädagogen<sup>1</sup> den Kontakt zu Projekten in anderen europäischen Staaten und in Nordamerika, um aus der dortigen pädagogischen Praxis Anregungen für die eigenen Reformpläne zu gewinnen. Zu ihnen gehörte auch Fritz Karsen. Der Berliner Gymnasiallehrer gründete 1919 den der Sozialdemokratie nahestehenden Bund Entschiedener Schulreformer mit und übernahm 1921 die Leitung eines Realgymnasiums in Berlin-Neukölln. Zusammen mit dem Kollegium, angeregt und unterstützt von dem Stadtschulrat Kurt Löwenstein wurde aus dieser Schule die erste integrierte Gesamtschule Deutschlands, die 1930 in Karl-Marx-Schule umbenannt wurde. Neben schulstrukturellen Neuerungen veränderte sich auch die Binnenorganisation in dieser Schule: Umgestaltung der Klassenräume, Gruppenarbeit, Projektar-

beit und Exkursionen. Zudem kam es dort zur Gründung von Arbeiter-Abiturientenkursen, einer ersten Form des Zweiten Bildungsweges in Deutschland. Nach der „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten wurde Karsen im Februar 1933 entlassen. Um der bevorstehenden Verhaftung zu entgehen, flüchtete er mit seiner Familie Ende Februar 1933 in die Schweiz und emigrierte im darauffolgenden Jahr nach Frankreich (Radde, 1999; Link, 2024; Gill, 2024).<sup>2</sup> Als Emigrant in Frankreich, als angeworbener Mitarbeiter in Kolumbien und als Leiter einer UNESCO-Kommission in Ecuador versuchte er seine bildungspolitischen Reformpläne und seine reformpädagogische Praxis in anderen politischen Kontexten zu realisieren. Über eine erste Analyse von Karsens Erfolgen und Scheitern deuten sich in bildungshistorischer Perspektive auch Möglichkeiten und Grenzen einer Global Citizenship Education der Gegenwart an, wie sie von der UNESCO als Beitrag zu weltweiter Verbundenheit gesehen wird (UNESCO, o. J.). So machte es einen erheblichen Unterschied, ob jemand wie Fritz Karsen seine allgemeinbildenden und politisch bildenden Ideen innerhalb eines im Land entstandenen Reformprozesses einbrachte oder ob dies im Rahmen einer eher top down angelegten UNESCO-Initiative geschah. Für die Beschreibung dieser Differenzen beziehen wir uns auf Briefe und Veröffentlichungen Karsens über seine Tätigkeit in Lateinamerika, auf Erinnerungen seiner Tochter Sonja sowie auf Publikationen kolumbianischer Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler.

### Kolumbien: Demokratisierung und Modernisierung des Hochschulwesens

Der kolumbianische Präsident Alfonso López Pumarejo (1886–1959), Mitglied der liberalen Partido Liberal Colombiano, setzte sich während seiner ersten Amtszeit (1934–1938) für die Demokratisierung und Modernisierung des Landes ein. Ein zentrales Element seiner Reformbestrebungen war eine Bildungsreform, die darauf abzielte, einerseits den Einfluss der katholischen Kirche zu verringern und andererseits zentralistische Strukturen aufzubauen. Im Rahmen der Verfassungsreform von 1936 wurde die Trennung von Kirche und Staat vollzogen. In diesem Kontext erhielt Fritz Karsen das Angebot, an der Bildungsreform Kolumbiens mitzuwirken, an der Umgestaltung der Lehrkräftebildung, dem Aufbau einer



neuen Universitätsstadt und der Modernisierung der Strukturen, Lehrmethoden und -inhalte mitzuarbeiten (Radde, 1999, S. 406f.; Karsen, 1937, S. 58ff.; Karsen, 1938, S. 14ff.). Die geplante Ciudad Universitaria sollte zu einem kulturellen, intellektuellen und sozialen Zentrum werden, das „in Körper und Geist die wahre Essenz der Republik“ verkörpern würde (García Prada, 2000, S. 90). Karsen, der zuvor zusammen mit zwei weiteren Lehrkräften aus der Karl-Marx-Schule 1934 eine Ecole nouvelle de Boulogne in Paris gegründet hatte, reiste nach Kolumbien, um das Bildungssystem des Landes zu erkunden. Mit Unterstützung der kolumbianischen Regierung unternahm er eine umfassende Untersuchung, die ihn sogar zu abgelegenen Schulen im Regenwald führte. Mit dieser Erhebung konnte ein realistisches Bild der Herausforderungen der Schulbildung unter extremen Bedingungen gewonnen werden. Karsens außergewöhnliche Sprachbegabung – so erinnert sich seine Tochter – ermöglichte es ihm, sich sicher auf Spanisch zu verständigen. Auf der Grundlage seiner Bestandsaufnahme entwarf er schließlich Pläne zur Reform des gesamten Schulsystems von der Grundschule bis hin zur Universität (Karsen, 1993, S. 20). Ein wichtiger Bestandteil der Reform war die Umgestaltung der Lehrkräftebildung. Die Escuela Nacional Superior (Pädagogische Hochschule) sollte künftig für die Ausbildung von Personen für die Schulinspektion sowie von Lehrkräften für den Sekundarbereich für pädagogische Wissenschaften zuständig sein und fundierte pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln. Dabei sollte das traditionelle Auswendiglernen durch „guías de trabajo“ (Arbeitsanleitungen) ersetzt werden, um es den Lernenden zu ermöglichen, eigenständiger zu denken und zu arbeiten. In Zusammenarbeit mit seinem Kollegen Francisco Socarrás (Martínez Carreño, 2017) strebte Karsen eine wissenschaftlich fundierte Lehrkräftebildung an, die sich mit den entsprechenden Programmen in den USA oder Europa vergleichen ließ (Figueroa, 2016, S. 165f.).

Ein weiteres Ziel der liberalen Regierung war die Reform der 1867 gegründeten Universidad Nacional de Colombia. Diese sollte strukturell und räumlich neu ausgerichtet werden, um die Hochschulbildung effektiver zu gestalten (Zalamea, 1937, S. 20ff.; Cendales Paredes, 2003). Geplant war die Errichtung eines neuen Universitätscampus am Rande von Bogotá, für den ein Planungswettbewerb ausgeschrieben wurde. Der ehemalige Regierungsbaumeister Leopold Rother<sup>3</sup> (1894–1978) aus Brandenburg und Fritz Karsen, beide ursprünglich aus Breslau und mit jüdischem Hintergrund, wurden mit der Gestaltung des neuen Campus beauftragt (Vendries, 2014, S. 87). Karsen und Rother entwarfen ein Konzept für die Ciudad Universitaria, welches die bislang über die Stadt verstreuten und eigenständigen Fakultäten zusammenfassen sollte. Diese Zentralisierung erforderte eine neue räumliche Struktur, für welche die beiden ein kreisförmig angeordnetes Modell vorschlugen. Im Zentrum sollte ein Park entstehen, und die Universitätsgebäude sowie die Verwaltungseinrichtungen plante man entlang von Außenringen anzuordnen. Diese Ideen setzte Rother in konkrete Planungen und Baukonzepte um, die schließlich weitgehend realisiert wurden. Die heute noch sichtbare ovalartige Struktur in Bogotá geht auf dieses Konzept zurück (Vendries, 2014, S. 164f.). Die Planung erinnerte an die Hufeisensiedlung in Berlin-Neukölln, die der Architekt Bruno Taut entworfen hatte. Auch Elemente der Planung der nie realisierten Dammwegschule, die Taut und Karsen

gemeinsam entwickelten, flossen in das kolumbianische Projekt ein (Vendries, 2014, S. 188, 191; Buschfeld, 2015; Karsen & Taut, 1928, S. 28). Im weiteren Verlauf traten gesellschaftlich-politische Kontroversen auf, insbesondere bezüglich der Struktur der Universität und eines vorgeschalteten Vorbereitungsjahres für Studierende. In einem Konzeptpapier legte Karsen die Details dieses Vorbereitungsjahres dar, das als ein Jahr des gemeinsamen Lernens für Studierende aller großen Fakultäten konzipiert war. Ziel war es, sozialwissenschaftliche Themen mit den spezifischen Fachzielen zu verbinden und den Studierenden eine praktische Orientierung auf das Berufsleben hin zu vermitteln. „Projektlernen“ sollte hierbei eine zentrale Rolle spielen, wobei die Studierenden reale Probleme in verschiedenen Bereichen – wie Industrie, Verwaltung und Landwirtschaft – durch teilnehmende Beobachtung erfassen sollten (Sáenz Obregón o. J., S. 9). Die Konzepte orientierten sich stark an den pädagogischen Ideen von John Dewey und William Heard Kilpatrick (Figueroa, 2016, S. 167). Trotz aller Kontroversen über die Einführung des Vorbereitungsjahres, das von allen Universitäten – auch den privaten – obligatorisch eingeführt werden sollte, beschleunigten sich die Reformaktivitäten. Widerstand kam aus konservativen Kreisen, die das Jahr des gemeinsamen Lernens der Studierenden als eine unnötige Verlängerung des Studiums kritisierten, was aber real nicht vorgesehen war (Karsen, o. J.; Karsen, 15.3.1938). Mit zunehmender Kritik an der Reformpolitik des Präsidenten entwickelte sich eine regelrechte Kampagne gegen die Bildungsreform. Insbesondere die katholische Kirche und konservative Kräfte, die die Reformen als Vorbote einer „materialistischen und marxistischen Erziehung“ (Sáenz Obregón, o. J., S. 11) betrachteten, setzten ihre Angriffe fort. Selbst Karsen wurde persönlich angegriffen. Die Kampagne nahm zunehmend antisemitische Züge an, auch wenn Karsens jüdische Herkunft offiziell nicht bekannt war. Diese Anfeindungen führten schließlich dazu, dass der deutsche Bildungsreformer das Land verließ und nach New York übersiedelte. Von dort aus teilte er dem Rektor der Universität mit, dass er aus gesundheitlichen Gründen nicht nach Bogotá zurückkehren könne (Sáenz Obregón, o. J., S. 12). Im Jahr 1949 kam Fritz Karsen als Berater nach Bogotá zurück. Auf Einladung des damaligen Rektors José Gomez Pinzon überprüfte er die Curricula der Universität (Karsen, 7.11.1950).<sup>4</sup>

#### **Ecuador: Leitung einer UNESCO-Mission**

Fritz Karsen hatte sich in den 1940er-Jahren erfolgreich im akademischen Hochschulsystem der USA etabliert. Nach dem Zweiten Weltkrieg war er als Education Specialist im Bereich der Hochschulbildung für die US-Militärregierung in Berlin tätig gewesen. Am 2. Februar 1951 erhielt Karsen von der UNESCO ein offizielles Angebot, in einem gemeinsamen einjährigen Projekt mit der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), die Hochschulen Ecuadors bei einer von der Regierung als dringend notwendig erachteten Reform zu beraten. Anfang März 1951 reiste Karsen nach Frankreich. In der dortigen Zentrale der UNESCO wurde er in sein neues Arbeitsfeld in Ecuador eingewiesen. Wenige Tage später kam er noch mit Vertretern der ILO in Genf zusammen (Rommel, 6.3.1951).<sup>5</sup> Vom 22. März 1951 an hielt sich Karsen in Quito auf, um dort offiziell die Leitung einer internationalen Mission im Rahmen eines Projekts der technischen Zusammenarbeit zu übernehmen. Zusammen mit

ecuadorianischen Pädagoginnen und Pädagogen arbeitete er an der Reorganisation der Hochschulbildung des Landes. In einer Pressemitteilung hob die UNESCO Karsens Qualifikationen hervor, nannte seine erfolgreiche Arbeit in Kolumbien und betonte, dass der Campus in Bogotá heute als einer der besten in Lateinamerika gelte. Somit sei er für diese Projektarbeit in Ecuador bestens qualifiziert. Parallel zu Karsen war auch ein französischer Ingenieur angekommen, der zusammen mit ecuadorianischen Ingenieuren Wasserkraftpotenziale erschließen sollte. Weitere Teammitglieder waren ein Chemieingenieur, der die industrielle Forschung voranbringen sollte, sowie ein Spezialist für basic education, der sich mit der Erwachsenenalphabetisierung beschäftigte. Die UNESCO-Mission sollte eng mit einem Team der ILO zusammenarbeiten und der Regierung bei der Ausweitung der Kapazitäten in der technischen und beruflichen Bildung zur Seite stehen (UNESCO Press Release, 22.3.1951). Die Zusammensetzung des Teams spiegelte die damalige Philosophie der UNESCO wider, technische und geistige Bildung zu verbinden und war eher fortschrittsgläubig geprägt. Karsen als Chef der Mission war für die gesamte Arbeit der neu eingesetzten UNESCO-ILO-Mission verantwortlich. Die konkrete Arbeit in Ecuador gestaltete sich jedoch anders als erwartet, wie Karsen in einem ausführlichen Brief vom 4. Juni 1951 an den Leiter des Technical Assistance Service der UNESCO schilderte. Darin berichtete er von den Schwierigkeiten, mit denen er in den ersten zwei Monaten konfrontiert war. So sei es zunächst problematisch gewesen, ein Büro, ein Telefon und Mitarbeiter zu organisieren. Der Rektor der Universität habe ihm zugesagt, entsprechende Papiere bereitzustellen, jedoch sei dies nie eingetreten. Auch Treffen mit relevanten Mitarbeitenden seien wiederholt versprochen, aber nie realisiert worden. Bei dem Versuch, Unterrichtskurse zu besuchen, sei er zwar freundlich eingeladen worden, aber die Kurse seien oft aufgrund von Exkursionen oder Festen ausgefallen. Trotz dieser Hürden berichtete er, dass er zunehmend Fortschritte gemacht habe, nachdem das Büro eingerichtet und das Transportproblem auf Veranlassung des ecuadorianischen Präsidenten Galo Plaza gelöst worden war. Es existierten nun bereits erste Dokumente zu den Aktivitäten und der Fachmann für *basic education* aus Costa Rica, habe sich trotz anfänglicher Schwierigkeiten gut eingearbeitet und einen Vorschlag für ein begrenztes Projekt eines „Centers of Demonstration“ unterbreitet. Dieser Plan entsprach auch Karsens Überzeugung, wobei gleichzeitig eine Zusammenarbeit mit städtischen Schulen und ländlichen Gemeinden angestrebt werden sollte. Karsen hob hervor, dass er alle wesentlichen Fragen der Universitätsreform ausführlich mit verschiedenen Personen und Gruppen besprochen habe. Er habe bereits Dokumente zu den identifizierten Reformnotwendigkeiten erhalten und schaue jetzt nach tatkräftigen Partnern, die ihn bei deren Umsetzung unterstützen könnten. Allerdings müsse der Umfang des Projekts begrenzt werden, da es in Ecuador sechs Universitäten gebe, deren vollständige Untersuchung innerhalb eines Jahres die Kapazitäten eines Einzelnen übersteige. Deshalb versuche er, Kooperationen mit Personen aufzubauen, die die Arbeit fortführen würden, wenn er das Land verlasse. Karsen stellte fest, dass die Universitätsreform eine große Herausforderung darstelle, da die Professoren noch immer stark von traditionellen universitären Lehrformen geprägt seien, die sie nicht aufgeben wollten. Dies erschwere die Umsetzung neuer Ansätze, da die

Lehrenden wenig Bereitschaft zeigten, ihre Methoden zu ändern. Zudem fehle es den Studierenden an – wie er es in dem Brief ausdrückte – „Orientierung in der modernen Welt“. Ein weiteres Problem stelle der Mangel an ausreichend gutem Bibliotheksmaterial dar, woraufhin Karsen anbot, beim Verlassen des Landes wertvolle Bücher für die Bibliotheken hinterlassen zu können. Er sammelte außerdem Ideen, wie eine erfolversprechende Mission in einem unterentwickelten Land wie Ecuador aussehen könnte (Karsen, 4.6.1951). In einem weiteren Schreiben an die UNESCO-Zentrale berichtete Karsen acht Wochen später über zahlreiche organisatorische Aktivitäten. So habe er mit dem Rektor der Universität in Loja gesprochen, der die Notwendigkeit international finanzierter Professorenstellenwert betont habe. Zudem organisierte Karsen zwei weitere gleichzeitig stattfindende UNESCO-Missionen im Bildungsbereich. Im Bereich der *basic education* berichtete er, dass man Fortschritte mache, jedoch sei sein Kollege physisch angeschlagen und das Klima in Ecuador habe seine Gesundheit beeinträchtigt. Der Ingenieur habe von fehlenden technischen Instrumenten für die Ausbildung an einem Fachbereich berichtet, was zu der Aussage eines Dekans führte, dass es besser sei, die Ausbildung zu schließen, anstatt zukünftige Ingenieure nur mit Kreide an Tafeln zu unterrichten. Karsen war auch in Konferenzen aktiv, die mit den Dekanen der Universität stattfanden, und untersuchte die Arbeit der Hochschulverwaltung. Er besuchte Seminare in nahezu allen Fakultäten und sichtete das Lehrmaterial. Trotz seiner eher zurückhaltenden Herangehensweise erhielt er Zuspruch für seine Arbeit. Im Juli 1951 war Karsen unterstützend und steuernd an einer vom Bildungsminister einberufenen Konferenz beteiligt. Hier wurden zentrale Probleme der Hochschulbildung thematisiert, insbesondere die Defizite in der Zusammensetzung und Arbeitsweise des „Rates für höhere Bildung“<sup>6</sup>, die Frage der Universitätsautonomie und die mangelnde Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Sekundarschulen. Auch allgemeinbildende Teile der Hochschulbildung, also ein Studium generale, und die Hochschulforschung standen zur Diskussion. Die Bedeutung dieser Konferenz kam auch dadurch zum Ausdruck, dass sie unter der Schirmherrschaft des ecuadorianischen Präsidenten stand und breite öffentliche Aufmerksamkeit erfuhr. In den Diskussionen – so berichtete Karsen nach Paris – wurde von den universitären Beteiligten vor allem die Autonomie der Universitäten betont, die als Schutz vor externen Einflüssen angesehen wurde. Karsens Vorstellungen zur Verantwortung der Hochschulen für die Gesellschaft wurden eher als gut gemeint tolerierte Aussagen eines Außenstehenden wahrgenommen. Statt der Organisation weiterer Konferenzen verlangte Karsen nun nach einem Umsetzungsprojekt, ähnlich dem in Kolumbien, auch deshalb, weil er schon deutliche Unterschiede in der Haltung des Universitätspersonals in Ecuador im Vergleich zu dem in Kolumbien registriert hatte (Karsen, 29.7.1951). Dies war Karsens letzte Nachricht aus Ecuador. Während einer schon länger geplanten Reise nach Guayaquil, starb er dort am 25. August 1951 (Goddard, 26.10.1951; Karsen, 1993, S. 27).

#### Fazit

Karsen war innerhalb eines Zeitraums von 15 Jahren als Bildungsreformer in Kolumbien und Ecuador tätig gewesen. Während die hochschulpolitischen Reformen in Bogotá mit der erfolgreichen Umsetzung des Ciudad Universitaria-Cam-

pus von der UNESCO im Rückblick als weiterführend bewertet wurden, stellte sich die Situation in Ecuador anders dar. Karsen reiste nicht auf Einladung der Landesregierung, sondern der UNESCO. Er hatte – so seine Zwischenberichte an den Auftraggeber – eine schwierige, von Herausforderungen geprägte Mission zu erledigen. Die von ihm in seinen Briefen geschilderten Schwierigkeiten sind durchaus nicht untypisch für viele heutige Programme und Projekte der „Entwicklungszusammenarbeit“ (Overwien, 1995). Karsens Erfahrungen sind in mehrerer Hinsicht bis heute relevant. So zeigte er in Kolumbien deutlich, wie eine Kooperation auf Augenhöhe funktionieren kann und beschrieb im Fall Ecuador, mit welchen Schwierigkeiten ein Top-Down-Ansatz zu kämpfen hat. In beiden Fällen sah Karsen einen engen Zusammenhang zwischen fachlicher Bildung und einer allgemeinen politischen Bildung im Sinne einer Global Citizenship Education, wie wir es heute ausdrücken.

### Anmerkungen

- 1 Für den Begriff *Reformpädagogik* liegt keine eindeutige Definition vor. Jürgen Oelkers dekonstruierte Begriff und Bewegung, andere betonten die Impulse zur Erneuerung von Schule, die vor 1933 und nach 1945 von einer pädagogischen Bewegung ausging (vgl. dazu Idel & Ullrich, 2017).
- 2 Zu einer ausführlicheren Darstellung der Arbeiten Karsens in Kolumbien und Ecuador vgl. Overwien & Glaser, 2024.
- 3 Rother hatte seine Anstellung 1935 aufgrund der Nürnberger Gesetze verloren, die ihm als jüdisch stämmigem Architekten eine Weiterarbeit verboten. Daraufhin folgte er einer Einladung des kolumbianischen Präsidenten nach Bogotá (Vendries, 2014, S. 22).
- 4 Die Ergebnisse dieser Evaluierung sind im UNESCO-Archiv nicht überliefert.
- 5 Wie die inhaltliche Vorbereitung in Paris und in Genf sich gestalteten und welche Aufträge die beiden Organisationen dem *Entwicklungshelfer* Karsen mit auf dem Weg gegeben wurden, ist in den ausgewerteten Archivalien nicht überliefert.
- 6 Karsen führte in seinem Schreiben die genaue Funktion dieses „Rates für höhere Bildung“ nicht aus. Vermutlich handelte es sich um ein Bildungsberatungsgremium.

### Ungedruckte Quellen

- UNESCO-Archiv Paris. PER/REC. 2/87  
 Fritz Karsen to Katherine Goddard, November 7th. 1950.  
 Rowena Rommel to Albert Guigui v. March 6th, 1951.  
 Fritz Karsen to Herrn Adiseshiah, July 4th. 1951.  
 Fritz Karsen to Herrn Adiseshiah, July 29th. 1951.  
 UNESCO Press Release 418, Paris, March 22nd, 1951.  
 Katherine Goddard to Roger Piat BOC, note, October 26th, 1951.

ARCHIVO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE BOGOTÁ.

- Primer Año Universitario y Rectoría, Correspondencia 1936–1938  
 Fritz Karsen, Concepto de 15.3.1938, ohne Signatur, mit Kennzeichnung als Kopie vom Original v. 27.2.2006.  
 Fritz Karsen, El primer año universitario para los estudiantes de ingeniería., ohne Signatur, mit Kennzeichnung als Kopie vom Original.

### Literatur

- Buschfeld, B. (2015). *Bruno Tauts Hufeisensiedlung*. Berlin: Nicolai.  
 Cendales Paredes, C. (2003). *Neubewertung der Universitätsstadt in Bogotá. Erste Bauphase 1935–1943 (S. 20f.)*. Ludwig-Maximilians-Universität München: MA-Arbeit.  
 Figueroa, C. (2016). *La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico en Colombia (1936–1951)*. *Revista Historica de la Educación*, Vol. 18, No. 26, Tunja enero-junio. Letzter

Zugriff am 20.12.2023 [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382016000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382016000100008) <https://doi.org/10.19053/01227238.4370>

García Prada, C. (2000). Proyecto de Ley orgánica y exposición de motivos, noviembre 4 de 1935. Alfonso López Pumarejo y la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Zit. nach Fernando Viviescas M., J. (2019). *La Ciudad Universitaria en el origen de la arquitectura y el urbanismo en Colombia*. In *Periódica UNAL*, Dezember 2019. Letzter Zugriff am 06.02.2024 <https://periodico.unal.edu.co/articulos/la-ciudad-universitaria-en-el-origen-de-la-arquitectura-y-el-urbanismo-en-colombia/>

Gill, Th. (2024). Bildung für die Zukunft – Kurt Löwenstein als Kommunalpolitiker. In G. Elverich, B. Overwien & R. Plocher (Hrsg.), *„Eine Schule für alle!?“ Chancen und Herausforderungen. Festschrift zum 75-jährigen Jubiläum der Fritz-Karsen-Schule (S. 127–138)*. Berlin: Metropol. <https://doi.org/10.5771/9783748946953-127>

Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_36)

Karsen, F., & Taut, B. (1928). *Die Dammwegschule in Berlin Neukölln*. Springer Nature: Berlin.

Karsen, F. (1937). Organización de la ciudad universitaria. *Revista de las Indias, Bogotá*, Vol. I, Nr. 6, S. 58–62.

Karsen, F. (1938). *Plan de una escuela modelo*. *Revista de las Indias, Bogotá*, Vol. II, Nr. 8, S. 14–16.

Karsen, S. (1993). *Bericht über den Vater. Fritz Karsen (1885–1951). Demokratischer Schulreformer in Berlin. Emigrant und Bildungsexperte*. Berlin: Overall.

Link, J.-W. (2024). Fritz Karsen – ein visionärer Schulreformer der Weimarer Republik. In G. Elverich, B. Overwien, R. Plocher (Hrsg.), *„Eine Schule für alle!?“ Chancen und Herausforderungen. Festschrift zum 75-jährigen Jubiläum der Fritz-Karsen-Schule (S. 103–125)*. Berlin: Metropol. <https://doi.org/10.5771/9783748946953-103>

Martínez Carreño, A. (2017). *José Francisco Socarrás: Pionero de la psiquiatría y de la educación*. In *Credencial Historica*, 113. Letzter Zugriff am 24.02.2025 <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-113/jose-francisco-socarras>

Overwien, B., & Glaser, E. (2024). Arbeit im Exil: Fritz Karsen als Bildungsreformer in Kolumbien und Ecuador. In G. Elverich, B. Overwien, R. Plocher (Hrsg.), *„Eine Schule für alle!?“ Chancen und Herausforderungen. Festschrift zum 75-jährigen Jubiläum der Fritz-Karsen-Schule (S. 139–155)*. Berlin: Metropol. <https://doi.org/10.5771/9783748946953-139>

Overwien, B. (1995). *Beruflicher Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua: am Beispiel des Barrio 19. Juli, Managua*. Münster u.a.: Waxmann.

Radde, G. (1999). *Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit*. Frankfurt a.M.: Colloquium.

Sáenz Obregon, J. (o. J.). *Fritz Karsen y la Universidad Nacional de Colombia: 1936–1938. Unveröffentlichtes Diskussionspapier der Universidad Nacional de Colombia*.

UNESCO (o. J.). *Global Citizenship Education*. Paris. Letzter Zugriff am 25.03.2025 <https://www.unesco.de/themen/bildung/bildungsqualitaet/weltbildungsempfehlung/global-citizenship-education/>

Vendries Bray, E. (2014). *Leopold Rother und die moderne Bewegung in Kolumbien*. Diss. TU Darmstadt.

Zalamea, J. (1937). El Gobierno y la Nueva Universidad. *Revista de las Indias, Bogotá*, 1(6), 20–27.

### Prof. (i.R.) Dr. Edith Glaser

bis September 2021 Leiterin des Fachgebiets Historische Bildungsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Disziplingeschichte, Universitätsgeschichte und Bildungsreformprozesse in der frühen BRD.

### Prof. (i.R.) Dr. Bernd Overwien

bis September 2019 Leiter des Fachgebiets Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Ab 2019 Lehre an der Hochschule für Nachhaltige Entwicklung in Eberswalde. Seit 2021 Seniorprofessor an der Humboldt-Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik. Forschungsschwerpunkte: Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Kooperation von außerschulischen und schulischen Lernorten. Informelles Lernen.

Nick Palmer

## The Zenith Principle: Rethinking Education in the Age of AI and Global Uncertainty

### Abstract

As artificial intelligence continues to reshape society and global crises intensify, traditional education systems are proving increasingly inadequate. Their hierarchical and rigid structures are ill-suited to address the needs of an interconnected and unpredictable world. In response, this article calls for a decisive shift away from dominant techno-rationalist frameworks. Drawing on the work of Eisner (2005), Rizvi and Lingard (2010), and Giroux and Bosio (2020), the author advocates for educational approaches rooted in curiosity, imaginative engagement, and critical relationality. Central to this vision is the *Zenith Principle*, inspired by Ames Van Meter's (1952) conception of the zenith as the highest expression of human potential – a potential now under threat from the encroachment of techno-rationalism. The *Zenith Principle* offers a conceptual lens through which to reclaim education as a creative and emancipatory endeavour, foregrounding the tension between optimal human interpretation and the expanding influence of technology. This paper will be of interest to educators and researchers grappling with how to balance technological advancement with human embodied creativity in educational contexts.

Keywords: *artificial intelligence, neoliberalism, educational transformation, creative agency, digitisation of education*

### Zusammenfassung

In dem Maße, in dem künstliche Intelligenz die Gesellschaft umgestaltet und sich die globalen Krisen verschärfen, erweisen sich traditionelle Bildungssysteme als zunehmend unzureichend. Ihre hierarchischen und starren Strukturen sind für eine vernetzte und unvorhersehbare Welt ungeeignet. In diesem Artikel plädiert der Autor für eine Abkehr von den vorherrschenden techno-rationalistischen Konzepten. In Anlehnung an die Arbeiten von Wissenschaftler/-innen wie Eisner (2005), Rizvi und Lingard (2010) sowie Giroux und Bosio (2020) plädiert er für Lernansätze, die auf Neugier, phantasievollem Engagement und Relationalität beruhen. Dazu wird das Zenith-Prinzip eingeführt; inspiriert von Ames (1952) Konzeption des Ze-

nits als Höhepunkt des menschlichen Potenzials – eines Potenzials, das, durch den Aufstieg der Techno-Rationalität zunehmend in den Schatten gestellt wird. In diesem Sinne bietet es eine konzeptionelle Linse, die sich auf die Überzeugung konzentriert, dass wir unsere einzigartigen menschlichen kreativen Fähigkeiten kultivieren müssen – oder riskieren, sie der Automatisierung zu überlassen (Marcuse, 2013). Das Zenith-Prinzip positioniert die Lernenden als interpretierende Akteur/-innen, die in der Lage sind, vorherrschende Narrative zu unterbrechen und Räume für Menschlichkeit, Widerstand, Gerechtigkeit und Erneuerung neu zu erschaffen.

Schlüsselworte: *Künstliche Intelligenz, Neoliberalismus, Bildungstransformation, Kreativagentur, Digitalisierung der Bildung*

### Introduction

Across classrooms – the world over – familiar routines persist. Student desks are arranged in rows, the teacher vaguely anchored at the centre, and the enacted curriculum reflects a world that is rapidly vanishing. Despite accelerating developments in artificial intelligence (AI), deepening global crises, and widening inequalities, education continues to cling to outdated normative tropes (Sahlberg, 2020). In parallel, students are still expected to memorise facts they can now easily access and interpret with a click. They are asked to follow rules designed for a socio-political economy already in decline, attempting to fit school into their otherwise techno-saturated lives (Gilbert, 2024; Williamson, 2017).

This article proposes a departure from the rigid adherence to static norms. It begins with the power of reimagination and the challenges posed by techno-rationality. In today's miasmatic social context, educators face a pivotal choice: to uphold techno-rationalist hierarchies – adapting to systems of measurement and algorithmic governance – or to embrace a more humane, relational, and justice-focused approach. The *Zenith Principle* offers a lens through which to view this difference and navigate the resulting tension. As automation advances and AI in-

creasingly mimics human capabilities, a deeper question emerges: the issue is not merely how we use AI, but how we protect and cultivate what makes us human through coordinated educational practice. If education is to resist algorithmic control, it must first become a site of resistance, renewal, and enacted humane possibility.

### Global Uncertainty and Educational Responses

The history of global uncertainty is marked by wars, pandemics, migrations, climate shifts, and economic upheavals – all of which have periodically unsettled the foundations of social life and compelled humanity to rethink its shared destiny. In the wake of such disruptions, a cosmopolitan ethos has often emerged as a counter-response: an ethical orientation grounded in the recognition of our interdependence beyond borders, cultures, and identities. From the Enlightenment's universalist ideals to the post-World War II establishment of institutions like the United Nations and UNESCO, education has been seen as a vehicle for cultivating global consciousness and solidarity. Educational responses to uncertainty – especially during times of crisis – have historically emphasized resilience, empathy, and cooperation. For instance, in the post-war reconstruction era, schools were positioned not just as sites of knowledge transmission, but as spaces for developing democratic values, intercultural understanding, and peace. Similarly, in the face of ecological and social crises today, Global Citizenship Education (GCE) and Education for Sustainable Development (ESD) promote a curriculum of care, critical reflection, and ethical engagement with the world.

In recent years, however, the nature of uncertainty has shifted in both scale and scope, increasingly shaped by complex systems and rapid technological change. AI, big data, and predictive analytics now promise to anticipate future behaviors, needs, and crises before they unfold. In education, this has translated into algorithmically driven assessments, personalized learning platforms, and adaptive technologies that purport to optimize student outcomes. These tools offer a sense of control over the unknown, reframing uncertainty as something to be managed through computation. Yet, this predictive turn also narrows the imaginative and ethical dimensions of learning, often privileging efficiency and risk mitigation over open-ended inquiry and critical engagement. Educational outlooks are thus increasingly shaped by a techno-rational logic that seeks to pre-empt the future rather than dwell meaningfully within its ambiguity. The cosmopolitan ethos – rooted in dialogue, pluralism, and moral imagination – risks being sidelined by a computational cosmology that reduces the complexities of global interconnection to patterns, probabilities, and outcomes. The task for educators today is to reclaim uncertainty not as a threat, but as a generative space for becoming – to teach students how to live with, think through, and respond ethically to a world in flux.

### Techno-rationality and Education

Techno-rationality emerges from an educational perspective stemming from Enlightenment thought and the Industrial Revolution – reflecting a time when reason, science, and efficiency began to shape all facets of modern life. As rationalism became the dominant ethos of Western institutions, education systems increasingly mirrored mechanistic views of human learning, development, and productivity. At the core of this trajectory was the belief that education, like industry, could be engineered to produce predictable outcomes if properly systematized and measured.

In the early 20th century, techno-rationalist ideologies gained traction in the United States through the work of educational psychologists such as Edward Thorndike, who posited that learning could be scientifically measured and improved through conditioning and standardization (Thorndike, 1922). Thorndike's 'law of effect' laid the foundation for behaviourism, framing education as a stimulus-response process that could be controlled, optimized, and evaluated in mechanistic terms. This marked a departure from more relational, experiential views of learning espoused by thinkers like John Dewey, who emphasized democratic participation and learning through experience (Dewey, 1916).

As industrial capitalism expanded, education systems across the Global North began adopting factory-like models of schooling. Frederick Taylor's principles of scientific management, designed to optimize labour productivity, profoundly influenced curriculum design and school administration (Callahan, 1962). Taylorism introduced a new lexicon to education – input, output, efficiency, accountability – casting schools as efficient machines in which teachers delivered instruction, students absorbed content, and standardized tests measured progress.

The post-World War II era further entrenched techno-rationalist logics in education policy. Following the 1957 launch of Sputnik, the U.S. intensified its focus on science and mathematics, resulting in technocratic reforms and expanded governmental control over curricula (Ravitch, 2000). Within the Cold War context, technical expertise became a matter of national security, and schools were recast as engines of instrumental knowledge production. Education increasingly served economic and geopolitical ends, marginalizing the cultivation of civic, moral, or aesthetic sensibilities.

The neoliberal turn of the 1980s marked a pivotal point in the global diffusion of techno-rationalist education policy. Emerging from the economic reforms of Reagan and Thatcher, neoliberalism reframed education as a market commodity rather than a public good (Ball, 2003). Schools became service providers, students became consumers, and learning was recast as human capital investment. Policies such as the U.S. accountability movement and the U.K.'s New Public Management introduced high-stakes testing, performance metrics, and standardized curricula – tools grounded in data and quantification (Ozga, 2009). These mechanisms echoed what Habermas (1984) called the colonization of the lifeworld: the encroachment of technical rationality into the communicative, affective, and moral domains of education.

Global institutions like the OECD and World Bank amplified techno-rationalist ideals through mechanisms such as PISA, positioning education within competitive international rankings and pressuring governments to adopt measurable standards of success (Grek, 2009). While presented as objective and scientific, such assessments often ignored cultural, social, and historical contexts, promoting a technocratic model of education across diverse landscapes.

With the rise of digital technologies in the late 20th and early 21st centuries, techno-rationalism found new momentum. Edtech companies promised personalized learning, data dashboards, and AI-driven solutions to educational inequality (Williamson, 2017). While offering opportunities for differentiated instruction, these tools also introduced new forms of surveillance, control, and automation – shaping pedagogy, curriculum, and assessment, often without adequate scrutiny of their ideological assumptions.

Critics argue that the digital shift in education is far from neutral. As Selwyn (2016) contends, educational technologies are political artefacts, embedded in broader economic and governance structures. When digital tools prioritize analytics over reflection and imagination, they risk reducing learning to compliance, rather than curiosity. The logic of efficiency, predictability, and scale persists – echoing earlier paradigms and narrowing the scope of what counts as valuable learning.

The COVID-19 pandemic further accelerated education's digital transformation, ushering in platform-based learning and algorithmic governance (Zuboff, 2019). Emergency remote teaching, while necessary, became a tipping point – reshaping institutional norms around access, participation, and knowledge. Although techno-rationalist approaches offered continuity, they often overlooked issues of care, inequality, and embodiment. This context heightened the call for educational models that foreground complexity, creativity, and human connection.

In response, educators and theorists have turned to alternative traditions. From Dewey's democratic experimentalism, to Freire's (1970) critical pedagogy, to Hooks' (1994) engaged teaching, there is a lineage of thought emphasizing dialogue, imagination, and justice. These traditions challenge the dominance of techno-rationality and offer pathways toward more human-centered education. The question now is not whether the technical and the creative are in tension – they are – but whether they are nearing a critical turning point, a shared zenith.

### The Future of Learning in an Age of AI

The tension between techno-global rationality and creative, embodied pedagogy marks a critical nexus. On one side lies the promise of AI – personalized, efficient, data-driven learning. On the other lies the risk: the erosion of imagination, ambiguity, and human connection. As algorithmic capabilities grow more pervasive, we must ask: what is lost when teaching becomes digitized?

D'Olimpio (2021) argues that human oriented arts-based education is not an enhancement, or a curious departure. The arts foster curiosity, interpretive thinking,

and deep engagement with divergence. Yet within STEM-dominated systems, arts education remains marginalized. This marginalization, as D'Olimpio suggests, reflects a broader cultural problem: the devaluation of ambiguity, interpretation, and creativity (Burnaford et al., 2013). Dewey (1934) described aesthetic experience as heightened awareness. D'Olimpio extends this, showing how the arts support meaning-making, moral decision-making, and value reimagination. They also foster cosmopolitan sensibilities – encouraging ethical reflection, cross-cultural understanding, and comfort with uncertainty (Sant et al., 2018). In this way, the arts link interpretation to action.

As Eisner (2005) reminded us, the aesthetic is central to meaningful education because it invites abstraction and multiple interpretations. In today's world, teachers must blend technical knowledge with artistic insight. They must navigate digital disruption, global crises, and political change. Teaching is no longer simply transmission – it is curation, provocation, and excitation. As Freire (1996) insisted, educational work must be dialogical and liberatory.

A more recent manifestation of techno-rationality is the 'science of learning' – an interdisciplinary amalgam spanning psychology, neuroscience, anthropology, and robotics (Sawyer, 2006). While potentially valuable, this frame often complements techno-rational logics. Within this, cognitive load theory (CLT) has become dominant. It views learning as information processing and focuses on memory and cognitive capacity. But critics, such as Claxton (2024), argue that CLT neglects the emotional, social, and cultural dimensions of learning. It assumes an outdated, mechanistic view of the mind – treating it like a computer, reduced to inputs and outputs (Sweller, 2011). In doing so, it ignores how learning is shaped by place, identity, and experience. Claxton emphasizes that reducing learning to cognition is not just limited – it is dangerous. Effective education must recognize students' diverse challenges and capacities. It must engage with subjectivity and environment, not just content delivery and metrics.

### The Zenith Principle

It is with the above in mind that I introduce the Zenith Principle. The *Zenith Principle* is a way to orient the present as both a peak of creative possibility and a moment of looming human centric decline. Ames (1952), drawing on Santayana, describing the zenith as a moment of flourishing – but one often overshadowed by conformity and control. Referencing Santayana, Ames writes that the 'all-round life' is rich in contemplation and harmony. But he warns that modern life pushes everyone along the same path, stripping individuality (Ames, 1952, p. 208). In another passage, he writes, „The ideal moves like the zenith above the head of the traveller' (ibid, p. 203). A notion suggesting human pathways are ever moving and interpretive. In educational terms, this means that predictive technologies – those that sort, cluster, and categorise – can block creative thresholds (Grimm, 2007; Salmon & Asgari, 2020). The *Zenith Principle* reminds us that as automation expands, the space for creative thresholding shrinks. A shrin-

kage, however, that isn't inevitable but promulgated by choice. Education can still foster contemplation, wonder, dialogue, and shared meaning as a non-peripheral epicentre. The question is whether we can preserve a human-oriented aesthetic education against a tide of techno-rationality..

### Human Embodied Engagement and the Emergent Creative Learner

Today's creative learner is caught in a paradox. Systems demand innovation. Yet they often suppress creativity. Students are trapped in standardised systems, shaped by data, and searching for moments where imagination can survive. It is typical to witness, in today's classrooms, students using devices to interpret their worlds. Such devices offer a range of interpretative functions – ways of reading the world. However, embodied interaction with the Earth offers its own relationality. This planetary relation doesn't 'produce' but engenders interpretative experience. What this means can differ greatly from one individual to the next. However, the fact remains that human embodied interaction beyond techno-rationality invites transcendent unfolding. Not pre-packaged recipes for what meaning ought to be.

By contrast, AI offers efficiency and personalisation. But it lacks something essential: embodied engagement. Learning isn't just cognitive – as the science of learning might lead us to believe – it's sensory, social, and wildly emotional. AI mimics patterns. It optimises and predicts. But it doesn't emerge as play, struggle, or experiment like human planetary relations do. It doesn't feel wonder or wrestle with ambiguity and abstraction. True learning is embodied – in movement, art, conversation, and lived experience. These modes invite curiosity, receptivity and agency beyond the logic of efficiency.

As noted above, techno-rational frameworks prioritize outcomes, control, and competition (Marcuse, 2013; Palmer & Chandir, 2024). Whilst a bone-fide reality in student's lives there is a case to be made that such dynamic fracture a students' sense of self. They are torn between success and authenticity. Even AI-based education, often seen as democratic, can worsen inequality by promoting prosaic normativity. Sure, AI can create beauty. But it lacks ethical integrity, emotional nuance, and self-reflection. In algorithmic classrooms, students risk internalizing a mechanistic view of themselves. Real creativity comes not from consuming AI content but from engaging in rich, messy, and embodied learning. It is through dialogue, uncertainty, and sensory experience that learners become fully human. Robert Hughes (1980) once wrote „The greater the artist, the greater the doubt. Perfect confidence is granted to the less talented as a consolation prize.' (Hughes, 1980, p. 26). Hughes recognised that resonating art, well beyond its time, carried certain qualities. Namely that the artist, through their work, raised questions about their time in such subliminal ways as to open pathways to experience – a transcendence. Hughes would no doubt advocate, in today's learning, a certain scepticism toward the dominance of spectacle and instead promote sensibility and en-

gagement. Reimagining education around creativity begins with this formulation of engagement. Learning is lived not viewed from afar. And, as Forst (2024) argues, justice in education can't rest on abstract ideals alone – it must attend to corporeal experiences, read them in real time and showcase deepening reflection.

The *Zenith Principle* invites us to resist the cold optimization of technicist rationality alone and instead cultivate human capacities like curiosity, intuition, and emotional depth – qualities no algorithm can replicate. Creativity, after all, emerges not from fixed answers but from uncertainty, contradiction, and surprise. Eisner (2002) reminds us that in art, as in teaching, form and content are inseparable; education, like art, must engage the senses, invite co-creation, and foster meaning-making. Allado-McDowell (2025) extends this aesthetic insight to AI, calling for 'prismatic relationships' between humans, non-humans, and artificial agents – an embrace of complexity, not replication. In this spirit, educators, like artists, must adapt to new tools without sacrificing what makes us human. Eisner's critique of outcomes-driven schooling aligns with Allado-McDowell and Bentivegna's (2022) concerns about rigid AI models, where the medium – paint, code, motion, words – shapes the learning that becomes possible. Education, then, is not data processing but a relational, embodied act. As Eisner (2002) puts it, „not everything knowable can be articulated in propositional form' (ibid, p. 56); learning is also gestural, rhythmic, and felt. It is sensory, ecological, and interdependent – a collective, ethical practice responsive to the world. Techno-rational education flattens this richness into outcomes and dashboards, threatening the joy, surprise, and messiness of truly human learning. Moreover, technology is reshaping not just learning but selfhood: as Longo (2019) observes, identity today is mediated by neural media – AI systems driven by big data. In schools, this manifests in predictive analytics and adaptive platforms that nudge students down narrow paths under the guise of personalization. The concept of 'embedded identity'<sup>1</sup> shows how such systems simplify complexity, often entrenching assumptions – like tagging a student as strong in math but weak in reading – without their awareness. McDowell (2025) cautions against 'AI slop,' where content is optimized for speed, not substance. In education, this appears as auto-marking, templated lessons, and curated feeds, which may save time but reduces learning to pre-digested knowledge, stripping it of exploration, dialogue, and critique. When AI determines what's 'most relevant, useful, fitting and resonant' it subtly narrows what counts as knowable (and yet to be known), and therein lies the urgency of defending education as a space for creativity, embodiment, and relational becoming.

The *Zenith Principle* urges us to resist the cold logic of technicist optimization and instead embolden distinctly human capacities – curiosity, intuition, emotional depth – qualities that no algorithm can truly emulate. Creativity does not arise from certainty, but from tension, ambiguity, and surprise. Eisner (2002) reminds us that in both art and teaching, form and content are inseparable: education, like art, should awaken the senses, invite co-creation, and enable the construction of meaning. Extending this aesthetic

insight into the realm of AI, Allado-McDowell (2025) calls for *prismatic relationships* between humans, non-humans, and artificial agents – relationships rooted not in replication but in complexity, interdependence, and creative emergence. In this light, educators – like artists – must adapt to new modes of practice without abandoning the sensuous, embodied dimensions that make teaching human. Eisner's critique of outcomes-based education resonates with the concerns of Allado-McDowell and Bentivegna (2022), who argue that rigid AI models, like artistic media, shape what kinds of learning are possible. Whether using paint, code, motion, or language, the medium is not neutral – it frames perception, interaction, and knowledge. Education, then, is not a matter of processing data but of engaging in relational, embodied acts of inquiry. As Eisner (2002) writes, 'not everything knowable can be articulated in propositional form' (p. 56); learning is also gestural, rhythmic, and affective. It is sensory, ecological, and co-constituted – a collective and ethical response to the world around us.

In the above I have sought to frame a tension. In doing so I don't seek to dispel the importance of technology and nor do I advocate a notion that the arts in the sole way to uncover humanness in education. However, by introducing the Zenith Principle I hope to open the possibility of a debate between two *sperte* horizons that will inevitably merge as one in the not too distant future.

### Conclusion

We don't need to reject technology in education, but we must approach it with principled discernment. There is undeniable potential in using technology and AI to improve access, personalize learning pathways, and assist in differentiating instruction for diverse learners. Adaptive technologies, speech-to-text tools, and intelligent tutors can support inclusion, especially for students with learning differences or those in under-resourced settings. However, these affordances must remain subordinate to human and ethical priorities – not driven by the cold efficiencies of automation or the economic imperatives of edtech markets. The real challenge lies not in the mechanics themselves, but in the logic that governs their deployment. When used merely to streamline or scale, AI risks reinforcing reductive notions of learning as a process of input, output, and optimization.

This is why AI literacy is no longer optional; it must be a central aim of contemporary education. Just as media literacy became vital in the age of mass communication and digital culture, students today must be equipped to understand and critique the algorithmic systems shaping their realities. This includes recognizing how AI models are trained, how they make inferences, where bias enters, and what remains outside their computational grasp – emotions, ethics, and the ineffable dimensions of being human. More than technical skills, this literacy requires philosophical and civic insight: a capacity to question whose interests are served, what is being omitted, and how power operates beneath the interface. Students must become reflective agents, not passive users – capable of imagining alternative

technological futures that align with justice, plurality, and ecological care. Amid these transformations, the role of the teacher becomes even more vital – not diminished, but re-centered. While AI may assist with administrative tasks or generate learning materials, it cannot replace the uniquely human capacities that educators embody: empathy, ethical judgment, attunement to context, and the capacity to foster trust and wonder. Real learning is dialogical and often messy, unfolding through unexpected questions, meaningful mistakes, and the slow work of building relationships. The push toward AI-driven standardization threatens to erase these generative interruptions. It smooths over the friction where thought is born. To protect the soul of education, we must resist this flattening and fight to preserve the wild, unpredictable, and collective spirit of the classroom – where knowledge is not delivered, but co-created; where shared meaning, not metrics, is the true reward. Education must remain a deeply human endeavor – supported, perhaps, by techno-rationality, but never defined by it.

### Notes

- 1 Embedded identity in education refers to the idea that who we are as learners – and how we come to know – is always shaped through our relationships, cultures, histories, and environments. It calls for pedagogies that see and honour that complexity, rather than reducing identity to static categories or neutral abstractions.

### References

- Allado-McDowell, K. (2025). *Am I slop? Am I agentic? Am I earth? Long Now Foundation*. Last access on 23.04.2025 <https://longnow.org/ideas/identity-neural-media-ai/>
- Allado-McDowell, K., & Bentivegna, F. (2022). Cybernetic animism: Voice and AI in conversation. *Journal of Interdisciplinary Voice Studies*, 7(1), 107–118. [https://doi.org/10.1386/jivs\\_00058\\_1](https://doi.org/10.1386/jivs_00058_1)
- Ames, V. M. (1952). The Zenith as Ideal. *The Journal of Philosophy*, 49(7), 201–208. <https://doi.org/10.2307/2021487>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Burnaford, G. E., Aprill, A., & Weiss, C. (Eds.) (2013). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410604910>
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. London: Macmillan.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience (New York, Minton Balch)*. New York: Capricorn Books. Last access on 23.04.2025 <https://sites.evergreen.edu/danceasart/wp-content/uploads/sites/124/2015/09/Art-as-Experience-ch.1.pdf>
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019078>
- Forst, R. (2024). *The Noumenal Republic: Critical Constructivism After Kant*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised, pp. 356, 357–358)*. New York: Continuum.
- Gilbert, J. (2024). Techno-feudalism or platform capitalism? Conceptualising the digital society. *European Journal of Social Theory*, 27(4), 561–578. <https://doi.org/10.1177/13684310241276474>

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grimm, J. G. (2007). *Closing the achievement gap: The Zenith case study* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Longo, L. (2019). *Empowering qualitative research methods in education with artificial intelligence. World conference on qualitative research* (pp. 1–21). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-31787-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-31787-4_1)
- Marcuse, H. (2013). *One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203995211>
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Palmer, N., & Chandir, H. (2024). Education Beyond Techno-global Rationality: Transnational Learning, Communicative Agency and the Neo-colonial Ethic. *Journal of Creative Communications*, 19(1), 59–73. <https://doi.org/10.1177/09732586231206651>
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster. <https://doi.org/10.4324/9781410607935-13>
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of professional capital and community*, 5(3/4), 359–365. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0026>
- Salmon, G., & Asgari, S. (2020). Reaching for self-efficacy through learning analytics: the zenith project. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 23(1).
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. London: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474286749>
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>
- Thorndike, E. L. (1922). *The psychology of arithmetic*. London: Macmillan. <https://doi.org/10.1037/11080-000>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs.

### Dr. Nicholas Palmer

is a Lecturer at the University of Melbourne whose research focuses on the philosophy of global citizenship education, the globalisation of education in rural contexts, and evolving processes of subjectification within teaching and learning. His forthcoming monograph, *The World in Us* (SUNY Press), explores these themes in depth.

## Bildung für nachhaltige Entwicklung – bildungstheoretisch defizitär und Instrument der Funktionalisierung von Schulkindern?

Eine Replik auf: Budde, J., & Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 4–9.  
<https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.02>

Erst jetzt habe ich den Beitrag von Jürgen Budde und Nina Blasse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Kenntnis genommen. Jürgen Budde und Nina Blasse schreiben, es ließen sich „mit praktischen Umsetzungshemmnissen, der Depolitisierung durch Engführung auf Gestaltungskompetenz, einem bildungstheoretischen Defizit sowie der schulischen Leistungsideologie mehrere kritische Einwände gegenüber BNE und ihrer Praxis identifizieren.“

Ob die Schule Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) praktisch umsetzen kann, wird in dieser Replik nicht diskutiert.<sup>1</sup> Es geht mir vielmehr um das unterstellte „bildungstheoretische Defizit“ und die „Depolitisierung“, die mit dem Konzept der „Gestaltungskompetenz“ einhergehen sollen. Da „Gestaltungskompetenz“ national wie international wesentlich mit meinen Publikationen verbunden wird, will ich auf die kritischen Einwände von Jürgen Budde und Nina Blasse näher eingehen.

Der kardinale Fehler der Kritik findet sich gleich am Anfang, denn worum geht es? Jürgen Budde und Nina Blasse behaupten: „Das Konzept BNE verspricht, dass die kommenden Generationen bereits frühzeitig lernen, sich nachhaltig zu *verhalten*“ (Hervorhebung Gerhard de Haan). Der Autor und die Autorin wollen dieses belegen, indem sie auf Kapitel 4.7 der Sustainable Development Goals verweisen. Darin würde der Anspruch formuliert, „dass bis 2030 alle *Lernenden* befähigt werden sollen, nach nachhaltigen Prinzipien zu handeln (UN, 2015, Abs. 4.7).“ (Hervorhebung Gerhard de Haan) „*Befähigen* zu handeln“ ist – so mein Einwand – keinesfalls gleichzusetzen mit „sich nachhaltig *verhalten*“. Der Befähigungsansatz (capability approach) von Sen und Nußbaum, der in den Nachhaltigkeitswissenschaften und im Diskurs um BNE genutzt wird, fokussiert die Potenzialität, nicht das Handeln selbst. Das gilt auch für ein zweites, Jürgen Budde und Nina Blasse als Beleg geltendes Zitat zum Ziel von BNE, gefunden bei der UNESCO: Dort ist vom „empowering“ die Rede. Auch das ist nicht mit Erziehung zu spezifischem Verhalten gleichzusetzen. Unter „empowering“ versteht man gemeinhin die Aneignung von Strategien, die es dem Individuum erlauben, ein selbstbestimmtes Leben zu führen – steif übersetzt: es geht um „Selbstbemächtigung“, nicht um fremdbestimmtes Verhalten. Auch das folgende von Jürgen Budde und Nina Blasse gewählte Zitat wird mit der Unterstellung verbunden, es gehe um Verhaltensänderung: „So soll BNE als Gestaltungskompetenz, eine zu-

kunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung *ermöglichen*“ (Michelsen, 2009, S. 84; auch de Haan et al., 2008). „Mitgestaltung“ ermöglichen ist nicht gleichzusetzen mit „Verhaltensänderung“, wie hier und an anderer Stelle immer wieder behauptet wird.

Kurz gesagt: Mit den von Jürgen Budde und Nina Blasse gewählten Zitaten sind die „problematischen Implikationen der Normativität“ von BNE nicht zu belegen. Wie aber verhält es sich mit dem weiteren Vorwurf „einer Pädagogisierung politischer Fragestellungen“, der Funktionalisierung von Schulkindern für politische Zwecke und dem gleichzeitigen Vorwurf einer „Depolitisierung“? Das zu behaupten, widerspricht der Definition von Gestaltungskompetenz. Für diese gilt: „aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können (sic! Nicht zu *müssen*), mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (de Haan et al., 2008, S. 187).

Ich kenne keinen Beleg aus dem Kontext von BNE, der die Schul Kinder für die Lösung der Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen verantwortlich macht. Mit dem in solchen Fällen üblichen Rekurs auf W. v. Humboldt wird von Jürgen Budde und Nina Blasse „die reflexive Auseinandersetzung mit der Welt und der eigenen Position als Bildung gefasst“. Ich frage mich, wo es in der BNE bzw. im Konzept der Gestaltungskompetenz in dieser Hinsicht mangelt? Ein Blick in das Kompetenzkatalog zeigt genau *diesen* Bildungsanspruch an: Es geht darum, die Perspektive anderer zu berücksichtigen, die eigenen Leitbilder reflektieren und autonom handeln zu können. Ein Blick in die von Jürgen Budde und Nina Blasse erwähnte Publikation (ebd.) hätte gereicht, um die Kompatibilität selbst mit einem von gesellschaftlichen und politischen Fragen weit entfernten Bildungsansatz, wie dem von W. v. Humboldt, zugestehen zu müssen. Wenn Jürgen Budde und Nina Blasse schreiben: „Das Selbst, also das Individuum, bildet sich somit ständig in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen“, so ist das genau der Anspruch, dem das Konzept der Gestaltungskompetenz gerecht wird.

Dann unterläuft Jürgen Budde und Nina Blasse bei ihrer Suche nach Belegen für die Funktionalisierung von Schüler/-innen ein kategorialer Fehler: Da es „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ heißt (und nicht ‚mit Hilfe von‘ oder ähnlich), denken sie, würde die Verzweckung des Individuums nun wahrlich offenbar. Wenn man Wort und Begriff nicht auseinanderhält, dann passiert so etwas schon

mal. Heißt: Hinter den Worten, das wissen Bildungstheoretiker/-innen eigentlich allzu gut, muss man nach dem Begriff schauen.

Zudem wird auch noch behauptet, mit Gestaltungs-kompetenz würde auf normativ vorentschiedene Zukunftsszenarien vorbereitet. „Es soll Gestaltungskompetenz erreicht werden, die in einem konkreten Sinne (d.h. ressourcenschonend handelnd) zu nutzen und normativ ausgerichtet ist“. Damit wird übersehen, dass Auseinandersetzungen mit der Zukunft mit dem Anspruch angeboten werden, *Möglichkeitsräume* zu skizzieren. So heißt es auch in dem erwähnten Band zu Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: „Gerade im Kontext der Bildung für nachhaltige und gerechte Entwicklung – (muss) die Ausbildung von Kompetenzen auf die Verfügbarkeit von Strategien zielen, wie auf Wert-Kollisionen verschiedener Art reagiert werden kann“ (ebd., S. 120). Ferner: „Pädagogik hat ihre Grenze in der Ermöglichung nachhaltigen und gerechten Handelns“ (ebd., S. 123). BNE ist damit weit vom Impetus entfernt, mit ihr die Welt retten zu müssen. Jürgen Budde und Nina Blasse hätten es besser wissen können. In der zitierten Publikation ist ein ganzes Kapitel zu finden mit der Überschrift: „*Selbstzwecklichkeit und Überwältigungsverbot: Der normative Rahmen*“ (ebd., S. 117–124).

Ein letztes noch: Wer den Schüler/-innen vorenthält, vor welchen Problemen die Welt – und somit auch die Schüler/-innen als ihre Bewohner/-innen – mit ihrem Pfad in die nicht nachhaltige Entwicklung steht, untergräbt ihre

Chance, sich in die Gestaltung des eigenen Alltags wie der Gesellschaft einzumischen, Alternativen zum Fortgang des Bestehenden zu entwerfen und – so sie wollen – auch umzusetzen. *Diese* Pädagogik würde nicht nur der Bildungsidee zuwiderlaufen. *Sie* wäre schlicht Manipulation.

### Anmerkungen

- 1 Dazu bedarf es nicht nur struktureller Analysen zur Funktion von Schule, sondern auch einer nicht vorliegenden umfangreichen empirischen Evidenz. Auch auf falsche Behauptungen gehe ich nicht weiter ein, nur auf diese: Nach Auffassung von Jürgen Budde und Nina Blasse „richten sich die bildungspolitischen Bemühungen hauptsächlich auf die Schule“. Belegt werden soll diese mit dem Verweis auf den „Nationalen Aktionsplan BNE“ von 2017. Der Nationale Aktionsplan thematisiert aber in gleichem Maße die Bildungs-bereiche frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule, non-formales und informelles Lernen/Jugend und Kommunen.

Gerhard de Haan  
DOI: 10.20377/zep-31

## VIE/BNE

# Politische Partizipation junger Menschen in einer globalen Gemeinschaft

„*No one is too small to make a difference*“ (vgl. Thunberg, 2019): Diese Worte bilden nicht nur den Titel des Buches von Greta Thunberg, die die *Fridays-for-Future*-Bewegung entscheidend mitgeprägt hat, sondern sie sind ebenso auf zahlreichen Social Media-Accounts als Zitat der Umweltaktivistin zu finden (vgl. Thunberg, 2019; FAFE Nigeria Foundation, 2024). Dieser Satz kann als Ausdruck der Motivation der *Fridays-for-Future*-Bewegung gelesen werden und gleichzeitig als Beispiel für die mit globalen Herausforderungen verbundenen Zukunftssängste einer jungen Generation gelten.

Wie begegnet man den Sorgen der jungen Menschen, die global eine Bedeutung besitzen und eine hohe Komplexität aufweisen? In diesem Kontext spielt Jugendarbeit innerhalb des europäischen Netzwerkes GENE (*Global Education Network Europe*) eine wichtige Rolle. GENE setzt sich aus Ministerien und NGOs mit nationaler Verantwortung zusammen, die für die Politikgestaltung, Finanzierung und Unterstützung des Globalen Lernens zuständig sind. Mit ihrer Arbeit verfolgen sie das Ziel der Förderung Globalen Lernens durch die Verbesserung der Qualität nationaler

Strukturen sowie einem vermehrten Angebot an Projekten, konkreter beispielsweise durch Networking, Peer-Review oder einen Strategieaustausch (vgl. GENE, 2024a). Um auch dem Potenzial junger Menschen und deren innovativen Projekten eine stärkere Plattform zu geben und diese zu fördern, zeichnet GENE einige ausgewählte Initiativen wiederholt mit einem Award aus, der im vergangenen Jahr bereits das fünfte Mal verliehen wurde. Im Zuge der Preisverleihung 2024 gab es jedoch eine Neuerung: Es erschien eine Publikation, die den Preisträger/-innen die Gelegenheit ermöglichte, ihre Projekte und deren darin enthaltenen Ansätze zum Globalen Lernen vorzustellen (vgl. GENE, 2024b). Jugendliche, die sich an solchen ausgezeichneten non-formalen Projekten beteiligten, gaben bei einer Studie an, dass sie im Anschluss ein besseres Verständnis für Themen und deren globale Bedeutung wie beispielsweise den Klimawandel hatten. Außerdem konnten sie als eigenständige Akteur/-innen an politischen Prozessen partizipieren, wodurch sich den Jugendlichen eine Chance bot, ihre Selbstwirksamkeit zu stärken (vgl. Felice et al., 2024, S. 23f.). Aus diesen

Gründen sollte das Verständnis von globalen Zusammenhängen und die aktive politische Teilhabe an deren Prozessen ein essentielles Anliegen sein. Diesen Anspruch stellt auch YEU (*Youth for Exchange and Understanding*) aus Zypern als NGO an sich (vgl. YEU, 2024), eine der prämierten Jugendorganisationen. Die Organisation fördert verschiedene non-formale formelle Projekte junger Menschen, die es sich zum Ziel gesetzt haben, ein soziales Miteinander zu einem internationalen Standing ganz im Sinne der Ziele für Nachhaltige Entwicklung zu gestalten – ein zentraler Aspekt, der sich u.a. in Projekten zeigt, die sich gegen Rassismus stellen und für Solidarität, Inklusion und Demokratie eintreten. Des Weiteren bietet YEU Workshops und Trainingsprogramme an, mit denen sie es sich zur Aufgabe gemacht haben, Jugendarbeiter/-innen weiterzubilden. Diese finden in ganz Europa statt. Der Fokus des Inhalts, der klar durch das Selbstverständnis des Projektes geprägt ist, liegt auf den unterschiedlichen aktuellen Themen, die von globaler Bedeutung sind. Die Teilnehmenden, die aus der ganzen Welt zu diesen Veranstaltungen kommen, setzen sich nicht nur mit konkreten Gegenständen wie *Fake News* auseinander, sondern es wird auch ein Raum für einen Austausch von Jugendarbeitern/-innen bzgl. der Arbeit und des methodischen Vorgehens geschaffen. Aus diesem Dialog heraus soll den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten werden, neue Methoden kennenzulernen und diese weiterzugeben, um auf diese Weise einen möglichst dauerhaften Effekt hinsichtlich der Ziele für Nachhaltige Entwicklung und politischer Partizipation zu erreichen.

Jenseits des Youth Awards und der Publikationen zu den Jugendprojekten ist die Einbindung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie die Förderung jugendlicher Aktivitäten bei GENE breit angelegt und in die eigene Arbeitsweise integriert. Im Kern kommen folgende Kategorien zur Geltung (vgl. Felice et al., 2024, S. 113f.): *Anerkennung*: Dokumentation und Wertschätzung spezifischer Ansätze der Jugend auf nationaler Ebene; *Multi-Stakeholder-Dialoge*:

stärkere Beteiligung der Jugend als gleichwertiger Partner an Dialogen zum Globalen Lernen; *Partnerschaft*: Einbezug der Jugend in bedeutsame Themen sowie in die Politik; *Unterstützung*: langfristige Entwicklung entsprechender und angemessener Förderprogramme oder Ausbildungsplätze; *Globales Lernen*: Erhalt der zentralen Rolle und Thematisierung expliziter Dimensionen des Globalen Lernens (regionaler, nationaler und internationaler Austausch); *Peer-Reviews und Peer-Learning*: Integration der Jugendlichen in die gemeinsame Zusammenarbeit; *Politische Forschung*: Neuausrichtung auf die junge Generation (z.B. Nachwuchsforschung); *Pilotprojekte und Innovationen*: Ermutigung junger Menschen zur Beteiligung an Projekten und neuen Entwicklungen.

### Literatur

- Del Felice, C., Hadžibegović, A., & Dolejšiová, D. T. (2024). *Global Education and Youth in Europe: Practice and Policy*. Dublin: Global Education Network Europe.
- FABE Nigeria Foundation (2024). No one is too small to make a difference! The next photo will surprise you. Last access on 12.05.2025 <https://www.instagram.com/fabenigeriafoundation/p/C7Me-VkKITL/>
- GENE (2024a). What we do. Last access on 12.05.2025 <https://www.gene.eu/what-we-do>
- GENE (2024b). Global Education Youth Award. Last access on 12.05.2025 <https://www.gene.eu/awards>
- Thunberg, G. (2019). "On Monday my Book No One is Too Small To Make A Difference" will be released in the United States. This is an Updated Edition with more speeches, which will be released in other countries and languages soon as well. And all my earnings will Go to charity. Picture by Anders Hellberg. Last access on 12.05.2025 <https://www.instagram.com/gretathunberg/p/B4qQvVNp4IA/>
- Thunberg, G. (2021). *No One Is Too Small to Make a Difference*: Illustrated Edition. London: Penguin Books.
- YEU (2024). About Us. Last access on 12.05.2025 <https://www.yeucyprus.org/about-us/>

Amelie Bona, Carina Götz & Fiona Riecks

DOI: 10.20377/zep-32

## Rezensionen

**BICC Bonn International Centre / Institut für Friedensforschung / INEF Institut für Entwicklung und Frieden / PRIF Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung (Hrsg.): Friedensgutachten 2025. Frieden retten! Bielefeld: transcript. 15,00€ (Online-Ausgabe: kostenlos)**

Nachdem deutsche Friedensforschungsinstitute ihrem jährlichen Bericht im Jahr 2024 den Titel „Welt ohne Kompass“ gegeben hatten und damit die durchgreifende Verunsicherung durch die weltpolitischen Konflikte unterstreichen wollten, steht das diesjährige Gutachten, das Anfang Juni der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, unter der Überschrift „Frieden retten!“. Einerseits ist dieser Titel ein Alarmruf, da nach dem Amtsantritt von Präsident Trump in den USA eine erneute Verunsicherung durch die veränderte internationale Rolle der USA eingetreten ist und niemand weiß, ob und

wann die Kriege vor allem in der Ukraine und im Nahen Osten beendet werden können. Andererseits ist es eine Aufforderung tätig zu werden. Denn eine zentrale Botschaft des Friedensgutachtens ist die Einsicht, dass zwar die politischen Akteur/-innen Lösungen für diese Konflikte finden müssen, aber dies andererseits auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Alle gesellschaftlichen Kräfte müssen diesen Prozess unterstützen, da gerade in demokratischen Gesellschaften politisch Verantwortliche auf die gesellschaftliche Unterstützung angewiesen sind.

So kann man diese Aufforderung auch als einen Imperativ für Schule, Ausbildung und andere Bildungseinrichtungen sowie für alle zivilgesellschaftlichen Akteur/-innen verstehen. Das Gutachten kann als Ressource dienen, um Informationen und Einschätzung zu erhalten, die von Fach-

leuten in Friedensforschungsinstitutionen nach wissenschaftlichen Kriterien analysiert und im Hinblick auf Handlungsoptionen durchdacht sind. Die Empfehlungen zu Beginn eines jeden Kapitels, die Schlussfolgerungen am Ende der Kapitel sowie zusammenfassende Sätze neben dem laufenden Text sind sinnvolle Lesehilfen und bieten einen schnellen Überblick, wenn das Studium des gesamten Dokuments nicht möglich ist. Hier soll ein kurzer Überblick über den Inhalt des Gutachtens gegeben werden, das sowohl als gedruckter Band (transcript-Verlag) vorliegt als auch im Internet (auf den Seiten der beteiligten Institute) eingesehen oder heruntergeladen werden kann.

Das Gutachten beginnt mit einer zusammenfassenden Stellungnahme in Deutsch (S. 5 bis 12) und Englisch (S. 15 bis 22), der neun Empfehlungen vorangestellt sind (S. 4 und 14). Ein eröffnendes Kapitel „Focus“ kommentiert die neue Situation, die durch die zweite Präsidentschaft von Donald Trump in den USA entstanden ist. „In atemberaubender Geschwindigkeit baut die neue Administration nicht nur die amerikanische Demokratie in Richtung Autokratie um, auch außenpolitisch bleibt kaum ein Stein auf dem anderen.“ (S. 5) Die USA seien von einem internationalen Ordnungsfaktor zu einem Unsicherheitsfaktor mit neo-imperialistischen Interessen geworden. Die transatlantische Partnerschaft sei faktisch aufgekündigt, was den europäischen Staaten eine neue Rolle aufzwingt.

Das darauffolgende erste Kapitel (S. 43ff.) lenkt den Blick auf den Krieg im Sudan als Beispiel für vergessene bewaffnete Konflikte. Der Krieg im Sudan habe die weltweit schwerste humanitäre Katastrophe ausgelöst und brauche auch aus Deutschland mehr Aufmerksamkeit und politische, humanitäre und zivilgesellschaftliche Hilfe. Das zweite Kapitel (S. 65ff.) unterstreicht dann sehr grundsätzlich „völkerrechtliche Mindeststandards als Gebot von Friedenspolitik“. „Kernnormen und Prinzipien des Völkerrechts sind in Gefahr. Die Verletzung völkerrechtlicher Mindeststandards in Gewaltkonflikten sowie Verstöße gegen das zwischenstaatliche Gewaltverbot unterhöhlen die multilaterale Friedensordnung.“ (S. 67) Deshalb müsse die Verteidigungsfähigkeit Deutschlands in eine regelbasierte Ordnung eingebunden sein, internationale Gerichte verteidigt werden und Deutschland selbst auch internationale Regeln einhalten und nicht unterlaufen.

Im dritten Kapitel (S. 87ff.) richtet sich der Blick auf die neue Rüstungsspirale in Europa, die durch den rus-

sischen Überfall auf die Ukraine ausgelöst wurde. Dazu gehören auch die Herausforderungen durch neue Formen hybrider Kriegsführung. Das vierte Kapitel (S. 114ff.) geht dann der Frage nach, ob und welche Möglichkeiten der institutionellen Friedenssicherung es noch gibt und welche verbliebenen oder neuen Konstellationen Unterstützung verdienen. Es sei eine Politik notwendig, die „polarisierungsdämpfend“ wirke. Das letzte Kapitel (S. 133ff.) widmet sich der innenpolitischen Situation und fordert die Abkehr von einer Flucht- politik als Sicherheitspolitik. Flüchtlingsschutz sei mit Friedenspolitik zu verbinden und die innenpolitische Debatte darüber bedarf der Versachlichung. Das diesjährige Friedensgutachten folgt auf seinen 156 Seiten in Aufbau und Struktur den vorherigen Gutachten, so dass man möglicherweise fehlende Aspekte aus vorherigen Gutachten leicht nachlesen kann. Zahlreiche Graphiken und Statistiken bieten in den einzelnen Kapiteln anschauliche Daten.

Insgesamt ist bei der Thematisierung dieser aktuell drängenden Fragen in Unterricht, Bildungsveranstaltungen oder zivilgesellschaftlichen Aktivitäten zu bedenken, dass die derzeitige Lage nicht nur sehr komplex und bedrohlich ist, sondern auch bisherige Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten grundlegend in Frage stellt. Das Gutachten dient in dieser Situation einer Versachlichung. Zugleich bieten die zahlreichen Empfehlungen hilfreiche und praktische Orientierungen. Die hinter dem Gutachten liegende Intention der Forschungsinstitutionen ist die Doppelstrategie, nämlich die friedenspolitischen Einsichten, die völkerrechtlichen Standards und die erreichten internationalen Verbindlichkeiten weiter zu verteidigen und zugleich für die neuen Herausforderungen pragmatische Lösungen zu finden. In den Neuorientierungen darf der eigene Kompass einer von Empathie geleiteten Politik nicht verloren gehen.

Herausgegeben wird das Friedensgutachten seit 1987 von den vier großen deutschen Friedensforschungsinstituten: dem Bonn International Centre for Conflict Studies (BICC), dem Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik an der Universität Hamburg (IFSH), dem Institut für Entwicklung und Frieden der Universität Duisburg-Essen (INEF) und dem Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung (PRIF).

*Martin Affolderbach*

DOI: 10.20377/zep-33

## Schlaglichter

**Bildungsplattform für eine sozial-ökologische Transformation (red.):** Diese Bildungsplattform „Endlich Wachstum!“ bietet interaktive, machtkritische Methoden für die sozial-ökologische Transformation. Sie richtet sich an Lehrende, die ihren Unterricht global und aktuell gestalten möchten, sowie an alle, die diese Themen vermitteln wollen. Mit über 200 kreativen Bildungsmethoden werden

zentrale Konzepte zu Themen wie Sorgearbeit, Wachstumskritik, Utopien, Globalisierung, Ökologie und Digitalisierung vermittelt. Die Formate reichen von Diskussionen und Vorträgen bis zu Rollenspielen, Quiz und Pantomime. Die Methoden sind durchsuchbar, nach Themen und Formaten filterbar und mehrsprachig verfügbar. Weitere Informationen unter: <https://endlich-wachstum.de/>