

Neff, Judith; Lang-Wojtasik, Gregor

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

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 48 (2025) 2, S. 4-9



Quellenangabe/ Reference:

Neff, Judith; Lang-Wojtasik, Gregor: Transformation, Bildung und Reformpädagogik. Impulse für zukünftige Global Citizenship Education - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 48 (2025) 2, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-340138 - DOI: 10.25656/01:34013; 10.20377/zep-25

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-340138>

<https://doi.org/10.25656/01:34013>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

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 (Dixon-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“.¹ 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“² 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 Santinikan 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
- 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 & P. E. 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 transformativere 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.ctvpbnpz8.3>
- 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://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.ctvpbnpz8.7>
- 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.
- Treml, 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

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.