

Lenhart, Volker

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 810-824



Quellenangabe/ Reference:

Lenhart, Volker: Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 810-824 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44278 - DOI: 10.25656/01:4427

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44278>

<https://doi.org/10.25656/01:4427>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

| | |
|---|-----|
| <i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge | 843 |
| <i>Besprechungen</i> | |
| <i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900 | 861 |
| <i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte | 863 |
| <i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung | 865 |
| <i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe | 869 |
| <i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht | 871 |
| <i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung | 874 |
| <i>Dokumentation</i> | |
| Pädagogische Neuerscheinungen | 877 |

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung: Die in systemtheoretischen und handlungstheoretischen Begriffen beschreibbare Globalisierung bedeutet für die Vergleichende Erziehungswissenschaft eine Verschiebung der Forschungsthematik hin zu weltgesellschaftlichen Analyseeinheiten. Mit der Fokussierung der thematischen Einheiten auf die Globalisierung hat weder im Reform- noch im Theoriediskurs der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ein Paradigmenwechsel stattgefunden, aber es sind doch neue Theorie-Reformkonfigurationen und auf beiden Seiten Umakzentuierungen erkennbar.

1. Merkmale der Globalisierung

Globalisierung kann in systemtheoretischer Sicht als der Prozess beschrieben werden, in dem die gesellschaftlichen Teilsysteme auf weltgesellschaftlicher Ebene verankert werden. In jedem Fall ist die Wirtschaft zu einem systemisch verfestigten, funktional ausdifferenzierten Teilbereich der Weltgesellschaft geworden. Die anderen Makrosysteme, also etwa (folgt man der Parsonsschen Einteilung) die Politik, die gesellschaftliche (Solidar-) Gemeinschaft und die Kultur sind zwar im einzelgesellschaftlichen Referenzrahmen systemisch verselbstständigt und auf funktionale Differenzierung umgestellt, sie haben auch einen Internationalisierungsschub hin zur weltgesellschaftlichen Ebene erfahren, die vollständige weltgesellschaftliche Etablierung steht aber noch aus. In der Politik z.B., bei der noch immer die einzelnen Staaten oder Bündnisse, wie NATO oder EU, die wichtigen kollektiven Akteure sind, gibt es zwar schon weltgesellschaftliche Züge, etwa sichtbar an bedeutsamen Resolutionen des Weltsicherheitsrates, die völlige Verankerung wäre aber erst mit der Errichtung eines Weltstaates vollzogen.

Trotz der fortschreitenden weltgesellschaftlichen Etablierung und trotz vorherrschender funktionaler Differenzierung bleiben enorme Partikularismen und Ungleichheiten. Auch in der Wirtschaft ist im Rahmen der funktionalen Differenzierung die segmentäre Differenzierung – etwa in der Konkurrenz einzelner Firmen – und die hierarchische im dramatischen Gefälle von reich und arm erhalten.

In handlungstheoretischer Perspektive meint Globalisierung die Erfahrung des „Grenzenloswerdens“ des Alltagshandelns in unterschiedlichen Feldern. Der Nationalstaat und die Einzelgesellschaft verlieren als Referenzrahmen der Lebenswelt tendenziell an Bedeutung. Da aber Lebensweltkonstitution immer auch Aufbau einer Nahbereichskulisse bedeutet, wird in handlungstheoretischer Sicht die Globalisierung notwendig begleitet von einer Lokalisierung.

2. Analyseeinheiten

Forschungsthematisch bedeutet die Globalisierung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft eine Verschiebung der Analyseeinheiten weg von Nationen, Gesellschaften, Kulturen, gedacht als voneinander unabhängigen Entitäten, hin zu „Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen... als Momente weltgeschichtlicher Prozesse: Weltgesellschaft, Weltsystem“ (Schriewer 2003, S. 51). Eine Durchsicht von zwölf seit 2000 zum Stichwort Globalisierung und Bildung/Erziehung erschienenen Themenheften von Fachzeitschriften und Sammelbänden (Literaturverzeichnis I), lässt folgende Umschreibungen der bei komparativer Forschung in den Blick genommenen thematischen Einheiten erkennen.

2.1 Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene

Auch heute stellen noch nationalstaatliche Bildungssysteme das Grundmuster der Bildungsinstitutionalisierung dar. Im Zuge der besonders bei der Wirtschaft spürbaren Globalisierung gibt es aber Indikatoren dafür, dass Bildung inzwischen die Ebene der Weltgesellschaft erreicht hat, dass Bildung also ein funktional ausdifferenziertes Teilsystem des Weltsystems neben anderen, etwa dem Weltwirtschaftssystem, geworden ist.

- Bildung ist weltweit formal institutionalisiert. Spätestens seit Anfang der 90er Jahre wurde in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft von der „Universalisierung“ der Institution Schule ausgegangen.
- Beim Schullehrplan ist ein weltweit gültiges Muster erkennbar. Die Lernziele und -inhalte der Primarschule haben sich weltweit so vereinheitlicht, dass von einem „Weltcurriculum“ gesprochen wurde. Bei der oberen Sekundarschule ergibt sich eine Typik unterschiedlich profilierter Curricula, die weltweit verbreitet ist, und Veränderungen ergeben sich nur in der quantitativen Ausfüllung der einzelnen Typen in verschiedenen Regionen. Neuerdings wirken sich auch die internationalen Schulleistungsvergleiche vereinheitlichend aus.
- Eine weltweite Bildungssemantik, fast schon Bildungstheorie, setzt sich durch. Wir bekommen sie nicht nur zu fassen in den rund um den Globus zitierten „vier Säulen der Bildung“, welche die Delors-Kommission im Auftrag der UNESCO in ihrem Bericht „Learning – the Treasure within“ (1996) verkündete, learning to know, also kognitive Lernziele und -inhalte, Learning to do, also arbeitsbezogene und ökonomische Lernziele und -inhalte, learning to live together, learning to live with others, also sozial-moralische Lernziele und -inhalte, learning to be, also persönlichkeitsbezogene existenzielle Lernziele und -inhalte. Sie tritt auch zutage in der emphatischen Betonung des Menschenrechts auf Bildung, die im Bericht der Weltbildungskonferenz Dakar 2000, „Education for all 2000 Assessment“, festzustellen ist.
- Ein weltweites Bildungsmonitoring ist eingerichtet. Seit 1991 wurden etwa im Zweijahresabstand die Weltbildungsberichte der UNESCO herausgebracht. Sie bieten

nicht nur eine Beschreibung des Ist-Zustandes. Mit der Behandlung von Themen, wie Analphabetismus und Alphabetisierung, Bildung von Frauen und Mädchen, Bildung für Demokratie, Frieden und Menschenrechte, Bildungsfinanzierung setzen sie zugleich Standards, denen sich nationale Regierungen in ihrer Bildungspolitik nur schwer entziehen können. Die Nachfolge haben die EFA Global Monitoring Reports angetreten, deren jüngster der Alphabetisierung gewidmet (Literacy for life) 2006 erschien.

Die Tendenz zur Verankerung des Bildungssystems auf weltgesellschaftlicher Ebene verhindert nicht, dass für das Teilsystem des Weltsystems enorme regionale Unterschiede bestehen, die im Vergleich ein deutliches Gefälle aufzeigen. Wie bei der Wirtschaft gibt es offenbar auch bei der Globalisierung der Bildung Gewinner und Verlierer.

2.2 *Globale Wissens- und Lerngesellschaft*

Für die Bildung besonders bedeutsam ist der Umstand, dass von einem Teilsystem/ Teilhandlungsbereich der globalisierten Kultur angenommen wird, es/er gehe gegenwärtig evolutionär in Führung, nämlich dem des Wissens. Sowohl in Bezug auf die sich herausbildende Weltgesellschaft als auch auf moderne Einzelgesellschaften wird behauptet, sie sei/seien zuvörderst als Wissensgesellschaft/en zu charakterisieren (UNESCO 2005).

Die Merkmale der Wissensgesellschaft, z.B.

- Wissen neben Kapital und Arbeit als zumindest gleichberechtigte Ressource der ökonomischen Produktion
- Zunahme „wissensbasierter“ Berufe, die in immer mehr Bereiche sich ausbreiten
- Anstieg der forschungsbezogenen- und wissensintensiven Güter- und Dienstleistungen
- Veränderung der Beschäftigtenstruktur zugunsten der höher Qualifizierten, bei gleichzeitigem Abbau von Arbeitsplätzen für gering oder gar nicht Qualifizierte
- Umbau hierarchisch kontrollierender Organisationen hin zu „lernenden“ Organisationen

sind vorrangig am ökonomisch-betrieblich-beruflichen Handlungsfeld abgelesen.

Wissensgesellschaft scheint vor allem „knowledge economy“ mit ihren „knowledge workers“ zu sein. Wissen und Wissenschaft sind zumindest insofern nicht deckungsgleich, als nicht alles Wissen im Wissenschaftssystem erzeugt wird. Ein Gutteil der Forschung etwa ist heute betriebliche Forschung. Gleichwohl bleibt Wissenschaftsproduktion innerhalb des eigenen Systems zumindest hinsichtlich der Grundlagenforschung die wichtigste Quelle methodisch generierten Wissens.

Die Debatte leidet an unzureichender Konzeptualisierung des Wissensbegriffs und am Mangel empirischer Studien zur Bedeutung von verschiedenen Kategorien des Wis-

sens. Bei der Erstellung einer Wissenstypologie kann durchaus die alteuropäische Tradition helfen. Ein Blick in ein Wörterbuch des klassischen Griechisch zeigt, dass dort zwischen vier philosophiehistorisch folgenreich gewordenen Wissensformen unterschieden wird:

- Der episteme, dem allgemeingültigen Erkenntniswissen;
- der techne, dem strategisch-praktischen Lösungswissen für gestellte Aufgaben;
- der phronesis, dem moralisch-sozialen und politischen Handlungswissen;
- der metis, dem klugen, lebenspraktischen Scharfsinn oder auch der List (vgl. Kübler 2005).

Bei der Begründung für den Paradigmenwechsel zur Wissensgesellschaft geht es offensichtlich primär um den Bedeutungszuwachs von episteme und techne. Episteme erwirbt man in formalen Bildungsinstitutionen, techne dort und in nonformalen und informellen Bildungskontexten. Obwohl Wissen auch im Austausch gesellschaftlicher Teilbereiche unmittelbar kommuniziert wird, läuft doch der quantitativ und qualitativ wichtigste Verbindungsweg, zumal in der Intergenerationenrelation, über die Bildungsinstitutionen. Ein leistungsfähiges Bildungssystem wird deshalb als unabdingbare Voraussetzung zum Auf- und Ausbau einer erfolgsorientierten Wissensgesellschaft angesehen. Das gilt sowohl für die weltgesellschaftliche als auch für die einzelgesellschaftliche Ebene.

Die eklatanten Ungleichheiten der Wissensgenerierung (messbar etwa in der Zahl der Forschungseinrichtungen), der Wissenskommunikation (messbar etwa in der Ausstattung von Bibliotheken oder der Zahl der Internetanschlüsse) und der Wissensrezeption (messbar etwa in der Zahl wissenschaftlich ausgebildeter Arbeitskräfte), die sich im Vergleich der Weltregionen zeigen, werden dabei wie die Abstände in der Wirtschaft als der Globalisierung inhärent hingenommen.

2.3 Globalisierung und internationale Bildungspolitik

Hier geht es um die Funktionen internationaler bildungsbezogener Organisationen, wie UNESCO oder UNICEF, sowie Foren, wie der Weltbildungskonferenzen in Jomtien (1990) und Dakar (2000) für die weltweite Bildungspolitik. Prominentester Diskussionsstrang ist dabei die Formulierung und das Monitoring des Erreichens der Education for all – Millenniumsziele

- „Ausweitung und Verbesserung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, insbesondere für gefährdete und benachteiligte Kleinkinder;
- Einführung der kostenfreien Grundschulpflicht bis 2015 für alle Kinder, Jungen und Mädchen;
- Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen („life skills“);

- Reduzierung der Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte bis zum Jahr 2015 und Sicherung eines angemessenen Grundbildungsniveaus für Erwachsene;
- Ausgleich der Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen insgesamt bis 2015
- Verbesserung der Bildungsqualität“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2005).

Weiterhin geht es um die Rolle, die nicht unmittelbar bildungsbezogene internationale Organisationen, wie der Weltwährungsfonds (IMF), die Welthandelsorganisation (WTO) oder die Weltbank (WB), sodann intermediäre internationale Zusammenschlüsse, wie die Europäische Union, sowie multilaterale Vertragsorganisationen, wie die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder das Nordamerikanische Freihandelsabkommen (NAFTA) oder die Asien-Pazifische Wirtschaftliche Kooperation (APEC) für die Internationale Bildungspolitik spielen. Dabei wird deren wichtige Funktion bei der Ausprägung und Durchsetzung weltweiter bildungspolitischer Trends hervorgehoben, andererseits wird die Einengung der Spielräume nationalen bildungspolitischen Handelns konstatiert und vermessen.

2.4 *Globalisierung und nationale Pflichtschulsysteme*

Insbesondere durch die wirtschaftliche Globalisierung wird Druck auf nationale Bildungspolitiken Carnoy (1999) ausgeübt:

- Regierungen sehen sich unter Zwang, die öffentlichen Bildungsausgaben zu begrenzen und zugleich andere Finanzierungsquellen für die Aufrechterhaltung, Expansion und Qualitätssteigerung der Schulsysteme zu erschließen.
- Zur Attraktion internationaler Investitionen müssen Regierungen ein Potential hochqualifizierter Arbeitskräfte vorhalten. Das hat Auswirkungen auf die Steigerung der allgemeinbildenden Voraussetzungen der beruflichen Bildung.
- Die internationale wirtschaftliche Konkurrenz führt zu einer Konkurrenz der Bildungssysteme, die sich unter anderem im Zwang des Qualitätsmanagements und der Kontrolle der zurechenbaren Verantwortlichkeit (accountability) der Schulen niederschlägt.

Aus den bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, insbesondere PISA, erhobenen Hintergrundvariablen hat man die Merkmale der „erfolgreichen“ nationalen Schulsysteme abgelesen. Sie gelten zugleich als die der Schule der globalen Wissensgesellschaft angemessenen Reformziele, die einen internationalen Orientierungsrahmen setzen.

- Die erfolgreichen Gesellschaften haben bis zum 8. oder 9. Schuljahr eine Gesamtschulstruktur, verfolgen bis dahin also eher eine Tendenz der Integration. Zur Sekundarstufe II setzt dann, wie beim Übergang in den tertiären Bereich eine deutlich schulleistungsorientierte Auswahl ein.

- Die Curricula werden an definierten Bildungsstandards ausgerichtet, bei der Curriculumplanung vollzieht sich ein Wechsel von der Vorgaben- (in put-) zur Ergebnis- (out put-)orientierung.
- Die Wichtigkeit der Vorschuleinrichtungen wird unterstrichen, das gilt für die Qualität der Lernangebote und schlägt sich in der Qualifikation der Erzieher/innen, die zugleich Lehrer/innen sind, sowie in den aufgewendeten Finanzmitteln nieder.
- Die Schulen sind tendenziell Ganztageseinrichtungen, in denen die Förderung von Migrantenkindern oder von Kindern von sozial benachteiligten Familien erleichtert ist.
- Die bildungsbezogenen Entscheidungsprozesse sind dezentralisiert mit der Verlagerung von Kompetenzen „nach unten“ in die einzelne Schule. Ein professionelles Schulmanagement ist eingerichtet. In der Gegenbewegung werden die Lernergebnisse durch zentrale Abschlussprüfungen und Tests kontrolliert.
- Der Lehrerberuf hat ein klares professionelles Profil, insbesondere können die Lehrkräfte mit sozialer, kultureller und kognitiver Differenz angemessen umgehen und realisieren individualisierende und differenzierende Unterrichtsmethoden (vgl. Gill 2005, S. 268-270).

2.5 Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Am ehesten ist für den Hochschulbereich ein globaler Trend erkennbar, der sich einmal in einer Expansion ausdrückt, das heißt der Einbeziehung von immer größeren Alterskohortenanteilen in die tertiäre Bildung. Zum anderen ist eine Vereinheitlichung der Studienstruktur nach angloamerikanischem Vorbild mit einer Bachelor- und einer Master-Phase, der damit verbundenen Modularisierung der Studienziele und -inhalte sowie der Quantifizierung des Arbeits- und Zeitaufwandes in Kreditpunkten (statt – wie z.B. bisher in Deutschland – nach Wochenstunden) zu beobachten. Schließlich gibt es eine – für die einzelnen Studierenden freilich ganz unterschiedlich realisierbare – Tendenz zum Auslandsstudium, also zur Internationalisierung der studentischen Sozialisation.

Für die Berufsbildung ist auffällig, dass sie in der Debatte um Globalisierung und Bildung (wenigstens in der hier primär herangezogenen Literatur) stark unterbetont ist. Das hängt mit der auch in der globalisierten Bildungswelt fortbestehenden Distanz der zwei Diskussionskulturen zusammen, derer, die sich mit Education und derer, die sich mit Training beschäftigen. Für die Unterbetonung gibt es aber auch einen systematischen Grund. In der globalen Wissensgesellschaft werde elaboriertes Fachwissen, wie es nur durch ein Hochschulstudium erworben wird, die wichtigste Voraussetzung zum Erhalt eines Arbeitsplatzes und der produktiven Tätigkeit darauf. Berufsbildung der globalisierten Zukunft sei tendenziell tertiäre Bildung. Daneben gibt es aber bei den Institutionen der Berufsbildungsforschung und -planung, etwa innerhalb der Weltbank (WB), der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) oder auch dem deutschen Bun-

desinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Berufsbildungssemantik, die freilich nur auf sehr hohem Abstraktionsniveau global verwendbar ist. Sie benennt einzelne Felder der Berufsbildungsentwicklung (BIBB 2004). Bei stärkerer Konkretisierung haben wir es mit einer gespaltenen Berufsbildung zu tun. Für den prononcierten Trend der einen Seite ist die von der japanischen Regierung und Wirtschaftsverbänden gegründete Overseas Vocational Training Association (OVTA) beispielhaft. „OVTA aims to aid businesses in providing the human resources they need to respond to globalization“ (OVTA 2006). Für den Schwerpunkt der anderen Seite steht die Berufsbildung für den informellen Wirtschaftssektor, der in den meisten Ländern des Südens nicht nur ein die Mehrheit der Bevölkerung mit erreichbaren Gütern und Dienstleistungen versorgender Wirtschaftsbereich, sondern auch die größte Berufsbildungsinstitution ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim weltperspektivischen Blick auf Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Weltweit gibt es eine relativ abstrakte Semantik des lebenslangen Lernens, wobei durchaus zwischen den lebenslangen Chancen von Lernangeboten und dem Zwang zum lebenslänglichen Lernen unterschieden wird. Unterhalb dieser Semantik ist die Welt aber wieder gespalten. Für den Norden wird konstatiert, dass an die Stelle normierter Berufs- und Fortbildungsverläufe verstärkt individuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiografien treten. Die haben die Einzelpersonen in eigener Verantwortung zu konstruieren und dabei als Unternehmer der eigenen Arbeitskraft ihre „employability“ zu sichern. Selbstgesteuertes Lernen wird für alle zum Medium eines erfolgreichen und gelingenden Lebens. Organisationen, Wirtschaftsunternehmen wie Weiterbildungseinrichtungen, werden zu lernenden Organisationen umgestaltet (Schiersmann 2005, S. 153f). Für die Entwicklungsländer hingegen ist eher die nachholende Grundbildung für Erwachsene charakteristisch, wie an den Alphabetisierungsbemühungen illustriert werden kann: Da wird hinsichtlich der Institutionalisierungsformen zwischen „politisch heißen“ Massenkampagnen, „politisch kühlen“ flächendeckenden Angebotsprogrammen und – teilweise mit den Zielen politischer und kultureller Bewusstmachung verbundenen – lokalen Projekten unterschieden.

2.6 *Globalisierung und Kinderleben*

Der Bezug auf Kindheit und Jugend ist der für die Erziehungswissenschaft charakteristische Ausschnitt des Zusammenhanges Globalisierung und Anthropologie, der prägnant in dem Buchtitel „Der globalisierte Mensch“ (Hantel-Quitmann, Hrsg. 2004) in den Blick rückt. Jugend tritt als Fokus in der Debatte hinter Kindheit zurück. Die aktuelle internationale Theorie der Kindheit ist freilich weitgehend noch eine der nördlichen Hemisphäre. Sie ist innerhalb dieser in hohem Maß noch einmal eingeschränkt, nämlich lediglich vor dem Anschauungssubstrat westlicher demokratisch-kapitalistischer Industriegesellschaften gewonnen. Kindheit in anderen Weltregionen wird dagegen nur zögerlich in die Theoriekonstruktion einbezogen. Das gilt für beide Pole der Debatte, sowohl den kindheitstheoretischen mit der Betonung von Kindheit als sozialem Konstrukt, der Interpretation des Generationenverhältnisses als Herrschaftsverhältnis mit

Kindern in der beherrschten Position und der begriffsstrategischen Option einer Konstruktion der Kategorie *childhood* in Analogie zu *race*, *gender* oder *class*, als auch den kindertheoretischen mit dem Blick auf konkrete Kinder, der Interpretation der Generationenbeziehung als erzieherischen Verhältnisses und der Unterstreichung der Entwicklungstatsache. Allmählich ist aber eine Öffnung der Theorie der Kindheit und damit deren Globalisierung zu beobachten. Die Kinderrechtekonvention (International Convention 1989/1990) kann als der Versuch gelesen werden, die Positionen der nördlichen Kindheitsdebatte durch die Kinderbilder aus dem Süden zu verflüssigen und gerade durch die Einbeziehung der Erfahrungen von und mit Kindern der Dritten Welt zu einer weltweit akzeptablen, auf Kindheit bezogenen Theorie vorzustoßen. Bei der mussten freilich Kompromisse zwischen je nach Einzelfrage unterschiedlichen Koalitionen quer durch Nord und Süd eingegangen werden.

Die Konvention definiert als Kind ein menschliches Individuum bis zum achtzehnten Lebensjahr und ebnet damit definitorisch den Unterschied zwischen Kindheit und Jugendalter ein. Zugleich aber werden in einzelnen Artikeln niedrigere Altersgrenzen festgelegt oder aber deren Normierung, z.B. beim Heiratsmindestalter, der nationalstaatlichen Gesetzgebung überantwortet. Die Konvention verbietet jede (negative) Diskriminierung von Kindern aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder weltanschaulicher Überzeugung, ethnischer oder sozialer Herkunft, Eigentum, Behinderung oder sonstigem attribuiertem Status. Freilich werden begründete Rechteinschränkungen für Kinder auf der Grundlage von Alter und Reife zugelassen. Besonders bei den zivilen Rechten betont die Konvention, dass das Kind Träger aktiv ausübender Rechte ist. Das gilt für Rechtskomplexe wie die Informations- und Meinungsfreiheit oder die Respektierung der Privatsphäre. Die aktivische Wahrnehmung des Kindeswohls durch das Kind selbst wird dabei auch im Konflikt mit den Elternrechten durchgehalten – so die Rechtsauslegung seitens des in die Konventionsmechanismen eingebauten Ausschusses, die freilich auch die Notwendigkeit zugesteht, in angemessener Weise eine Balance zwischen elterlicher Autorität und der Rechtswahrnehmung durch die Kinder herbeizuführen. Die Konvention ist durchzogen von der Unterstreichung der Teilhaberechte von Kindern (*participation*), hebt aber hinsichtlich der Mangel- und Notlagen auch die Kindern zustehende Fürsorge (*provision*), und angesichts von Missbrauchs- und Ausbeutungserfahrungen die Schutznotwendigkeit (*protection*) hervor: Die Ausgewogenheit zwischen den drei „p“ der internationalen sozialpädagogischen und -politischen Kinderdebatte ist ein Kennzeichen des Übereinkommens.

2.7 Globales Lernen

Die Konzeption des globalen Lernens ist der Versuch von Bildungsforschung und Bildungspraxis, eine umfassende Lernantwort auf die mit der Globalisierung aufgeworfenen Fragen zu formulieren. Dabei wurden folgende Dimensionen unterschieden:

„*Gegenstand*: Globales Lernen als Auseinandersetzung mit globalen Fragen, als Erschließung der globalen Dimension eines jeden Bildungsgegenstandes und als Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung.

Methode: Globales Lernen als ganzheitliches und interdisziplinäres Lernen, das Zusammenhänge herstellt, verschiedene Wissensbereiche integriert und eine Lernkultur pflegt, die alle menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht und entfaltet.

Ziel: Globales Lernen als Beitrag zur Beförderung einer zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft.

Politisch-institutioneller Kontext: Globales Lernen als Wahrnehmung eines globalen Bildungsauftrags in grenzüberschreitender Bildungskooperation.“ (Seitz 2002, S. 380).

In normativer Hinsicht knüpft globales Lernen häufig an eine vorausgesetzte Weltmoral an, sei diese ausbuchstabiert in dem interreligiös ausgerichteten Weltethosprojekt, sei diese bezogen auf die säkularen Menschenrechte. Die sind am festesten in den völkerrechtlichen Menschenrechtspakten niedergelegt und weisen damit neben dem moralischen einen rechtlichen Aspekt auf. Sie sind die Grundlage für die Menschenrechtsbildung, die drei Lernziele verfolgt:

- eigene Menschenrechte kennen und einfordern können,
- die Menschenrechte der anderen kennen und für ihre Wahrung eintreten,
- die Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anerkennen und handlungsleitend werden lassen (Lenhart 2006).

Menschenrechtsbildung ist nicht nur dem Anspruch nach („Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung“) global sondern zum Teil auch in den Institutionalisierungsformen. Gegenwärtig wird das von der UN-Generalversammlung eingesetzte „Weltprogramm für Menschenrechtsbildung 2005 - 2015“ implementiert. Für das Menschenrechtslernen gibt es Materialien mit weltweitem Ausgriff, z.B. das „ABC, teaching human rights“ des UNHCHR (1998) oder das von der UNESCO redigierte Unterrichtshandbuch „All human beings“ (1998).

2.8 *Bildungsbezug von Globalisierung und Kultur*

Innerhalb der Analyseeinheit ist am klarsten das Konzept der interkulturellen Bildung konturiert, wie es als pädagogische Antwort auf die weltweiten Migrationsströme entwickelt wurde. Gerade in globaler Perspektive ist aber auffällig, dass die bildungsbezogenen Erfahrungen mit autochthoner Multikulturalität, wie sie in vielen Ländern des Südens gemacht worden sind, kaum für die Theoriekonstruktion genutzt wurden. Ein weiterer Diskussionsstrang bezieht sich auf die Berechtigung, Möglichkeiten und Grenzen der bildungsgestützten Stärkung kultureller Vielfalt gegen kulturelle Vereinheitlichung. Dem liegt die theoretisch ausformulierte Erfahrung zugrunde, dass auch die

Kultur in einigen Aspekten die weltgesellschaftliche Ebene erreicht hat und dass zu dieser Verankerung eben nicht nur tendenziell weltweit akzeptierte Gerechtigkeitsprinzipien gehören, sondern auch die ökonomisch induzierte Nivellierung des Alltagslebens: Microsoftisierung oder gar Coca-Cola-isierung der Welt. Auf die nationalen und lokalen Bildungseinrichtungen wirkt ein weltgesellschaftlicher Kulturdruck ein, dessen Verarbeitung bis zum Beispiel ins Lehrerbewusstsein hinein durch Forschung bearbeitet wurde. Ein bedeutsamer Teil der Debatte ist die Sprachenfrage in der Bildung. Die Einschätzung der Dominanz des Englischen als internationaler Verkehrs- und vor allem Wissenschaftssprache, die Sprachenpolitik in den Schulen von Regionalzusammenschlüssen, wie der EU, die Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften sind prominente Themen. Ein dritter thematischer Strang bezieht sich auf die Frage, wie dem von Huntington prognostizierten *clash of civilizations* auch durch pädagogische Maßnahmen vorgebeugt oder wie dort, wo ethnisch-kulturelle Konflikte die Schwelle zur bewaffneten Gewalt überschritten haben, friedensbauende Bildung modelliert werden kann.

2.9 Globalisierungskritik

Schon den durchmusterten thematischen Einheiten waren neben globalisierungsaffirmativen auch globalisierungskritische Elemente eingelagert. Die Globalisierungskritik stellt aber auch einen eigenen Diskussionszusammenhang dar, der in komparativ-erziehungswissenschaftlicher Sicht angesprochen wird.

Anweiler/Mitter fassen die Globalisierungskritik für pädagogische Argumentation zusammen.

„Gegner des freien Welthandels, zugänglicher Märkte, des ungehemmten Kapitalflusses und der uneingeschränkten Freiheit des Eigentums sprechen von ‚Turbo-Kapitalismus‘ (oder ‚Raubtier-Kapitalismus‘) und ‚Globalisierungsfalle‘.

Sprecher lokaler, nationaler und regionaler Gemeinschaften vereinigen sich in der Ablehnung der Globalisierung, weil sie diese als eine offene oder versteckte Strategie des ‚westlichen Imperialismus‘ in dessen Bestreben bezichtigen, die Dominanz des ‚Westens‘ zu verstärken.

Globalisierung wird von Menschen abgelehnt, welche kulturellen Pluralismus als unverzichtbares Erbe verteidigen, das vor transkultureller Infiltrierung geschützt werden müsse.

Unter den Verfechtern des kulturellen Pluralismus nehmen die Verteidiger der Nationen und Nationalstaaten eine besonders starke Position gegen die Formierung internationaler und vor allem supranationaler Gemeinschaften ein...

Globalisierung wird für die Verursachung, Ermutigung oder zumindest Tolerierung der weltweiten ‚Wertekrise‘ verantwortlich gemacht. Diese verstärkte nach Auffassung ihrer Gegner Tendenzen zur Säkularisierung der Weltgesellschaft und zur Zerstörung der Kohärenz, die in den endogenen Gesellschaften bisher durch die Akzeptanz ethischer, in

religiösem Glauben und Brauchtum verwurzelter Normen geschützt und aufrecht erhalten worden sei“ (Anweiler/ Mitter 2002, S. 359-360).

Auffällig an der Aufzählung ist, dass konkretes Hindenden der Kritikpunkte auf den Bildungsbereich noch zu leisten wäre. Es gibt noch keine detaillierte pädagogische Theorie der Globalisierungskritik.

3. Forschungsdimensionen

In Modifikation eines Vorschlags von Schriewer (Schriewer 2003, S. 51) wird eine Kennzeichnung der Dimensionen vergleichend-erziehungswissenschaftlicher Forschung vorgenommen, die zwischen einer methodologischen Achse und einer Achse der Theorie- und Reform- bzw. Praxisnähe unterscheidet. Die erste ist durch die Pole nomothetischer (Windelband), erklärender (Dilthey), zweckrationaler (Weber), systembezogener (Habermas) vs. idiografischer, verstehender, wertrationaler, handlungsbezogener Vorgehensweise gekennzeichnet. Die zweite ist durch die Gegenüberstellung von Theoriediskurs und auf Praxis gerichtetem Reformdiskurs markiert, entsprechend etwa der Unterscheidung Heynemanns (1993, S. 387) zwischen den Fachvertretern, die primär Erkenntnisse gewinnen und denen, die Probleme in dem den Gegenstand ausmachenden erzieherischen Praxisfeld lösen wollen. („Externalisierung auf Welt“ sagt für letzteres Schriewer in Luhmannscher Begrifflichkeit). Wichtig ist, dass problemlösende Praxisanleitung nicht mit praktischer Implementierung von Problemlösungen verwechselt wird. Das würde – wie bei der sog. Handlungsforschung bewusst intendiert – die Differenz zwischen Reflexions- und Gegenstandsebene aufheben.

Aus den neun skizzierten Analyseeinheiten werden – das Abstraktionsniveau erhöhend – einerseits die theoretischen Zugänge – unterschieden nach außererziehungswissenschaftlichen Bezugstheorien (a) und erziehungswissenschaftlichen Bereichstheorien (e) – extrahiert, mittels derer Befunde erhoben und eingeordnet werden. Andererseits werden die Reformaufgaben, für den vorliegenden Zusammenhang freilich nicht die Lösungsansätze extrapoliert. Die Eintragung in die vier Quadranten ermöglicht einen Überblick darüber, wie der Bezug auf Globalisierung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft eingelagert ist.

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">nomothetisch/erklärend</p> <p>Benachteiligende Bildungsungleichheit abbauen; Bildungssystemaufbau vorantreiben und vollenden; Schulsysteme optimieren in den Bereichen Schulverwaltung, Lehrerprofession, Schulstruktur, Curriculum, Unterrichtsmethoden; Wissensgenerierung und – kommunikation durch Bildung steigern; Hochschulbildung expandieren; Berufsbildung diversifizieren; lebenslanges Lernen durch Weiterbildungsangebote sichern.</p> | <p style="text-align: center;">zweckrational/systembezogen</p> <p>Soziologische Makrotheorie der Globalisierung (a); Weltsystemansatz: Luhmannsche Systemtheorie (a); neoinstitutionaler Ansatz (e); Soziologie der Wissensgesellschaft (a); Makroökonomische Theorie der Finanz- und Arbeitsmarktpolitik (a); politologische Theorie internationaler Beziehungen und Organisationen (a); soziologisch-psychologische Professionalisierungstheorie (a); erziehungswissenschaftliche Forschungsmethodologie (e); bereichsspezifische Partialtheorien aus flächendeckender Datenerhebung (e); Schultheorie; Theorie der Hochschulbildung; Berufsbildungstheorie (e); Theorie der Weiterbildung (e).</p> |
| <p style="text-align: center;">Reformdiskurs</p> | <p style="text-align: center;">Theoriediskurs</p> |
| <p>Lernerfolge für alle sichern; Bevölkerung durchgehend alphabetisieren; bildungsbezogene Geschlechterungleichheit abbauen; vorschulische Betreuung stärken; lebenspraktische Basisqualifikationen aufbauen; zurechenbare Verantwortlichkeit (accountability) von Bildungseinrichtungen ermöglichen; Qualitätskontrollen durchführen; Teilhabe, Fürsorge, Schutz von Kindern sozialpädagogisch sichern; Menschenrechtsbildung institutionalisieren; globale Dimension von Lerngegenständen erschließen; interkulturelle Kompetenz fördern; Kompetenz zur Mehrsprachigkeit aufbauen; friedensfördernde Bildung institutionalisieren; zur kritischen Globalisierungseinschätzung befähigen.</p> <p style="text-align: center;">Idiografisch/verstehend</p> | <p>Organisationssoziologisch- betriebswirtschaftliche Theorien des Qualitätsmanagements (a); Evaluationstheorie (a); Alphabetisierungsmethodik (e); soziologische Gender-Theorie (a); Vorschulpädagogik (e);</p> <p>Theorie der Kindheit (e); Philosophie des Weltethos (a); Theorie der Menschenrechte (a); Theorie der Menschenrechtsbildung (e); grundlegende Bildungstheorie (e); Allgemeine Kulturtheorie (a); Theorie der interkulturellen Bildung (e); Sprachendidaktik (e); Theorie der Friedens- und Konfliktforschung (a); Theorie der Friedenserziehung (e); Theorien ökonomischer, politologischer und kulturwissenschaftlicher Globalisierungskritik (a).</p> <p style="text-align: center;">wertrational/handlungsbezogen</p> |

4. Auswertung

Auch ohne konkrete Vergleichsfolie zeigt das Tableau dem Kenner der Debatten in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, dass mit der Fokussierung der Analyseeinheiten auf die Globalisierung kein grundstürzender Paradigmenwechsel – weder auf der Reform- noch der Theorieseite – stattgefunden hat. Die meisten Aufgabenfelder und Theorien waren auch vor der Globalisierungsdebatte im Fach zu registrieren. Dennoch sind im Rahmen des gegebenen Paradigmas neue Theorie- Reformkonfigurationen und auf Theorie- wie Reformseite Akzentverschiebungen unverkennbar.

- 1) Den Aufgaben korrespondieren nicht nur Theorieelemente auf gleicher Ebene und vice versa, sondern es werden häufig Theoriebezüge bzw. Aufgabenbezüge zwischen den nomothetisch-systemischen und idiografisch-handlungsbezogenen Bereichen hergestellt. In der Grafik wäre das mit Diagonalen durch die Quadranten abzubilden. Der Befund korrespondiert mit der durch die Globalisierung gewachsenen Komplexität im Gegenstandsfeld.
- 2) Auf der Theorieseite findet sich eine erheblich verfeinerte quantitativ-empirische Forschungsmethodologie. Auch dadurch wurde die Datengrundlage erheblich verbreitert und angereichert. Die geordneten Datenbestände sind zu reichhaltigen bereichsspezifischen Partialtheorien zusammengefasst, wie sie z.B. das jährlich erscheinende Datenhandbuch „Education at a Glance“ (vgl. 2006) darlegt.
- 3) Auf der Theorieseite gibt es ein verstärktes Heranziehen außererziehungswissenschaftlicher Bezugstheorien, insbesondere soziologisch-ökonomisch-politologischer Provenienz. Aber auch eher verstehensorientierte außererziehungswissenschaftliche Theoriebestände, wie die Philosophie des Weltethos, der Menschenrechte oder die Allgemeine Kulturtheorie, haben für das Fach an Bedeutung gewonnen.
- 4) Bei den erziehungswissenschaftlichen Bereichstheorien, z.B. der Theorie der Schule als Institution, der Curriculumtheorie oder auch der Kindheitstheorie ist eine Aufladung mit Impulsen zu registrieren, die aus der globalen Perspektive herrühren. Kindheitstheorie etwa gewinnt ihre Allgemeinheit eben nicht mehr nur vor dem Anschauungssubstrat des Kinderlebens in westlich-kapitalistisch-demokratischen Industriegesellschaften, sondern bezieht kindliche Lebensumstände in anderen Weltgegenden ein.
- 5) Auf der Reformseite wird die Lösung lokaler Bildungsaufgaben als Teil einer weltweiten Bildungsaufgabe verstanden. Bemühungen z.B. um Professionalisierung im Lehrerberuf vor Ort werden im Kontext weltweiter Standards konzipiert.
- 6) Über die herkömmliche Politik des „borrowing and lending“ im Bildungsbereich hinaus (Steiner-Khamsi Ed. 2004) gibt es einen Impuls zum Aufbau gelingender und das heißt nicht nur leistungsfähiger sondern sozial gerechter Bildungssysteme – und zwar überall.
- 7) Schließlich sind nicht völlig neue, aber in ihrem Gewicht erhöhte Praxisaufgaben auszumachen, wie globales Lernen, Menschenrechtsbildung oder Friedenserziehung.

Das Tableau der Aufgaben und Theorien zeigt: Für eine kritische pädagogische Theorie der Globalisierung, die innerhalb der Erziehungswissenschaft am ehesten von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft entwickelt werden kann, liegen zwar Bausteine bereit, die Theorie im ganzen ist aber noch auszuarbeiten.

Literatur

Referenzliteratur der Analyse (Literaturverzeichnis I):

- Anweiler, O./Mitter, W. (2002): Globalisierung und Weltpädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 55, S. 357–482.
- Bach, Gerhard (Ed.) (2003): *Americanization-globalization-education*. Heidelberg: Winter.
- Coulby, D. (Ed.) (2005): *Globalization and nationalism in Education*. London: Routledge/Falmer.
- Crossley, M./Watson, K. (Ed.) (2003): *Comparative and international research in education. Globalisation, context and difference*. New York: Routledge/Falmer.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hrsg.) (2000): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Steffen, G./Weiß, E. (Red.) (2004): *Globalisierung und Bildung*. In: *Jahrbuch für Pädagogik*. Frankfurt: Lang.
- Stromquist, N. P./Monkman, K. (Eds.) (2000): *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Stromquist, N. P. (Ed.) (2002): *The Meanings of Globalization for Educational Change*. *Comparative Education Review* 46, 1, p. III-VI, p. 1–155.
- Suarez-Orozco, M. M. (Ed.) (2004): *Globalization. Culture and Education in the new millennium*. Berkeley: Univ. of California Press.
- Toepfer, B./Jäger, T. (Hrsg.) (2001): *Globalisierung als Bildungsherausforderung*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 24, 2, S. 1–49.
- Wölfling, W./Lenhart, V. (Hrsg.) (2003): *Globalisierung und Bildung. Das Heidelberger Diens-tagsseminar 2001*. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hrsg.) (2002): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theo-rien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster: Waxmann.

Zitierte Literatur (Literaturverzeichnis II):

- All human beings. *Manual for human rights education* (1998). Paris: UNESCO Publ.
- Anweiler, O./Mitter, W. (2002): *Globalisierung und Weltpädagogik*. In: *Bildung und Erziehung* 55, S. 357–364.
- Carnoy, M. (1999): *Globalization and educational reform. What planners need to know*. Paris: UNESCO.
- Delors, J. (Ed.) (1996): *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2005): *Bildung für alle 2005*. URL: <http://www.unesco.de> - Download im Juli 2006.
- DIBB. Bundesinstitut für Berufsbildung (2004): *Modernisierung beruflicher Bildung*. BIBB-Beratung International. Bonn: BIBB.
- Education for All 2000 Assessment (2000). Paris: UNESCO.
- Gill, B. (2005): *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hantel-Quitmann, W./Kastner, P. (Hrsg.) (2004): *Der globalisierte Mensch. Wie die Globalisierung den Menschen verändert*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Heynemann, St.P. (1993): Quantity, Quality and Source. In: Comparative Education Review 37, 4, p. 372–388.
- International Convention on the Rights of the Child (1989/1990). URL: <http://www.unhchr.ch/html/menue3/b/klcvc.htm> - Download am 18.05.2001.
- Kübler, H.-D. (2005): Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lenhart, V. unter Mitarbeit von V. Druba und K. Batarilo (²2006): Pädagogik der Menschenrechte. Wiesbaden: VS Verlag.
- OECD (2006): Education at a Glance. OECD-Indicators. Paris: OECD.
- Ovta: Helping Businesses Develop Human Resources for Globalization. URL: <http://www.ovta.or.jp/en/> - Download im Oktober 2006.
- Schiersmann, Ch. (2005): Beratung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: Pädagogische Rundschau 59, S. 153–168.
- Schriewer, J. (2003): Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt, S. 9–52.
- Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.) (2004): The global politics of educational borrowing and lending. New York: Teachers College Press.
- UNESCO (2005): Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006): Education for all global monitoring report 2006. Literacy for life. Paris: UNESCO.
- United Nations High Commissioner for Human Rights: ABC, teaching human rights. Practical activities for primary and secondary schools. Geneva. URL: <http://www.unhchr.ch/html/menu6/2/abc.htm> – Download am 15.04.02.
- World education report (1991-2000). Paris: UNESCO.

Abstract: With regard to comparative education, globalization, which may be described in system-theoretical and action-theoretical terms, has led to a shifting of the subject of research towards world-society-related units of analysis. With the focusing on topics of globalization, however, there has not been a change in paradigms neither in the reform-related discourse nor in the theoretical discourse of comparative education. Still, new configurations of theory and reform as well as new accentuations are to be noticed on both sides.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volker Lenhart, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, Akademiestr. 3, 69117 Heidelberg, E-Mail: lenhart@ibw.uni-heidelberg.de