

Seitz, Klaus

## **Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft**

*Tertium comparationis 10 (2004) 1, S. 7-23*

urn:nbn:de:0111-opus-29470

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**pedocs**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft

*Klaus Seitz*

*Neustetten*

### *Abstract*

The impact of globalisation on education is universally felt. Globalisation is perceived as a challenge to the contents and objectives of education as well as to the structures of the educational sector. Notwithstanding the interrelationships between sociology of globalisation and educational discourse still are very weak. This essay attempts to show that it would be useful for both comparative education and educational theory to take notice of the outcomes of sociological research on globalisation and world society. In comparative education discourse the reception of social theories of globalisation is focused on neoinstitutionalist conceptions and the world system theory. It is argued, that these models emphasize a macrosociological approach that fails the microsociological character of education. The author shows that beyond these dominant theory traditions there is a multiplicity of elaborate conceptions of global society and of the process of globalisation, that could satisfy the specific pretensions of educational analysis. It is recommended to use the 'glocalisation approach' – focusing on the local-global-nexus and thereby bridging the micro and the macro – as a new framework for the educational analysis of the challenges, which have grown out of the emergence of world society.

### 1 Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz einer Soziologie der Globalisierung

Die ganze Welt an einem Ort? Dieser Titel wäre missverstanden, wollte man darin die These lesen, jeder Ort, jede Heimat, jeder Standpunkt sei sich selbst genug und jeder Blick über den Tellerrand des ortbezogenen Bewusstseins mithin entbehrlich. Dieses Eingangsmotiv möchte ich genau entgegengesetzt interpretieren und damit umschreiben, dass unter den Bedingungen der Globalisierung alles Lokale und Vertraute nur noch im Kontext seiner weltweiten Bezüge adäquat begriffen werden kann. Damit ist zugleich mehr behauptet, als das abgegriffene Bild vom ‚globalen Dorf‘ nahe legt, zu dem die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien die Welt verdichtet haben sollen. Im Zuge der Globalisierung erfährt das Wechselspiel zwischen loka-

len Ereignissen und globalen Strukturen vielmehr eine grundlegende Transformation, denen mit der herkömmlichen Vorstellung einer Ausdehnung territorialer Gesellschaftsbegriffe auf die gesamte Welt nicht mehr beizukommen ist. Der Rekurs auf sozialwissenschaftliche Theoriemodelle, die diesen Strukturwandel zur Weltgesellschaft auf den Begriff bringen, eröffnet auch, so die hier vertretene These, der Allgemeinen und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft neue Perspektiven.

Der Titel spielt zugleich auf ein faszinierendes hochschuldidaktisches Modell an, das der Politikwissenschaftler und Friedensforscher Chadwick F. Alger vor rund 30 Jahren an der Universität von Columbus/Ohio entwickelte: Unter der doppelten Perspektive „Your city in the world, the world in your city“ wurden die Studierenden animiert zu erkunden, in welcher Weise die Einwohner und Einwohnerinnen sowie die Unternehmen ihrer Heimatstadt mit anderen Orten der Welt Beziehungen pflegen – und umgekehrt, welche globalen Entwicklungen und welche kulturellen, wirtschaftlichen oder auch verwandtschaftlichen Einflüsse aus Europa, Asien, Afrika oder Lateinamerika in Vergangenheit und Gegenwart den Alltag in dieser US-amerikanischen Stadt prägen oder geprägt haben (vgl. Alger, 1974). Alger entwickelte zudem ein differenziertes Forschungsprogramm, das es erlaubt, die Interdependenzen zwischen lokalen Ereignissen und globalen Strukturen zu analysieren und theoretisch zu rekonstruieren (vgl. Alger, 1984, 1988). In ähnlicher Weise wie ein weiterer Pionier der zeitgenössischen Globalisierungsforschung, Roland Robertson, wollte er den Graben zwischen mikro- und makrosoziologischen Konzepten überbrücken. Algers wegweisendes Modellcurriculum hat zahlreiche Nachahmer gefunden, bis hin zu Unterrichtseinheiten, die das Motiv „Mein Dorf in der Welt – die Welt in meinem Dorf“ für den Sachunterricht der Primarstufe fruchtbar machen (vgl. Forum Schule für Eine Welt, 1990).

Dieses illustrative Beispiel widerlegt jene Skeptiker, die die Ansicht vertreten, der Globalisierungsdiskurs wäre für pädagogische Theorie und Praxis wenig fruchtbar. Die Kontroverse über die erziehungswissenschaftliche Relevanz der Globalisierungsforschung kam z.B. auf der Jahrestagung 2001 der DGfE-Sektion „International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ zur Sprache (vgl. Sektion, 2001, S. 47–50). Mehrere Redner vertraten im Verlaufe der Diskussion die These, soziologische Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien seien für die pädagogische Analyse von Bildungsprozessen weitgehend entbehrlich. Globalisierungsansätze kaprizierten sich auf globale, abstrakte Strukturen, auf Außenansichten und Vogelperspektiven, wohingegen Erziehung sich immer konkret, lokal, orts- und kontextgebunden vollziehe und ihre Erforschung mithin – überspitzt – entsprechend bodenständiger Introspektion bedürfe. So legt auch Ludwig Liegle die Grenzen des Weltsystemansatzes für die Bildungsforschung verschiedentlich dar und erläutert, weshalb dieser Ansatz „nur in begrenztem Maße als geeignetes Konzept für die theoretische sowie empirische Fundierung des internationalen Vergleichs von Bildungssystemen gelten“ könne (Liegle, 2002, S. 374). Die vielfältigen kulturellen Kontexte, in denen die angebliche „evolutionäre Universalie“ Schule jeweils konkret als pädagogische Einrichtung eingebettet ist, müssten, so Liegle, „durch historische Rekonstruktion, historisch-vergleichende

Analyse oder auch erziehungswissenschaftliche Ethnographie“ (ebd., S. 379) entdeckt und untersucht werden.

Ich gehe indes davon aus, dass solche Einschätzungen von einem verkürzten Verständnis der Globalisierung – bzw. der soziologischen Versuche, sie theoretisch zu rekonstruieren – ausgehen. Die Leistungsfähigkeit und Tiefenschärfe soziologischer Globalisierungsanalysen und Weltgesellschaftstheorien wird dabei ebenso wie ihre potenzielle Relevanz für die Pädagogik im Allgemeinen und die internationale Bildungsforschung im Besonderen erheblich unterschätzt.

Zwar wirft Liegles Kritik die unterschiedlichen theoretischen Zugänge der Wallerstein-Schule und des Neo-Institutionalismus der Stanforder Schule zu Unrecht in einen Topf, die Skepsis gegenüber dem pädagogischen Ertrag rein makrosoziologisch operierender Weltgesellschaftsmodelle ist aber durchaus berechtigt. Bedauerlicherweise konzentrierte sich die Rezeption der soziologischen Weltgesellschaftsforschung in Komparatistik und internationaler Erziehungswissenschaft bislang jedoch auf diese beiden Theorieränge. Dem breiten Spektrum sozialwissenschaftlicher Globalisierungstheorien, die sich darum verdient gemacht haben, den ‚Lokal-Global-Nexus‘ auszuleuchten, wurde keine vergleichbare Beachtung geschenkt. So liegen z.B. mit N. Luhmanns Systemtheorie der Weltgesellschaft (1997) und ihrer kritischen Fortschreibung und Adaption an den zeitgenössischen Globalisierungsdiskurs unter anderem bei R. Stichweh (2000), A. Nassehi (1999), P. Fuchs (1997) oder H. Willke (2001), wie auch aus dem völlig anders geschnittenen Glocalisierungstheorem von R. Robertson (1992, 1995), den stärker kulturtheoretischen Deutungen des Globalisierungsprozesses bei M. Featherstone (1995) oder J.N. Pieterse (1998), der von P. Heintz begründeten Zürcher Weltgesellschaftsschule (Heintz, 1982; Bornschiefer & Lengyel, 1990), den soziologischen Netzwerkmodellen (Castells, 2001; Kochen, 1989) oder eben der erwähnten Lokal-Global-Nexus-Forschung bei Ch. Alger (1984, 1988) eine Fülle weiterer Zugänge der Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung vor, die zugleich ein wesentlich höheres Auflösungsvermögen für die Vielfalt sozialer Mikrophänomene mitbringen, als dies bei der vorzugsweise an universalistischen Makrostrukturen interessierten Weltsystemtheorie und dem Neo-Institutionalismus der Fall ist. Letztere haben ihre Fruchtbarkeit für die Analyse von Genese, Expansion und Wandel eines Welterziehungssystems unter Beweis gestellt (vgl. Adick, 1992; Meyer & Ramirez, 2000). Für die Heterogenität und Kontextualität, in der sich Bildungs- und Lernprozesse je konkret vollziehen, bleiben die von Wallerstein und Meyer begründeten Denkschulen indes weitgehend blind. Wenn es darum geht, einer pädagogischen Praxis, die am lernenden Subjekt ansetzt, eine gesellschaftstheoretische Orientierung zu geben, erweisen sich makrosoziologische Weltsystemmodelle ebenfalls als wenig hilfreich. Hier bietet es sich an, die Anschlussfähigkeit alternativer Weltgesellschaftskonzepte für eine zeitgemäße Bildungstheorie wie auch für die vergleichende Erziehungswissenschaft zu prüfen – und mit der berechtigten Kritik am Weltsystemkonzept nicht zugleich das Kind mit dem Bade auszuschütten.

## 2 Die Karriere eines Begriffs und die Wirklichkeit des Globalisierungsdiskurses

Wenngleich die Auseinandersetzung mit der Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung seitens der Erziehungswissenschaft erst langsam in Gang kommt (vgl. Scheunpflug, 2003) und sie zudem, wie oben angeführt, manchen Verkürzungen zu unterliegen scheint, wirkt eine Problemstellung nach dem Muster „Globalisierung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ doch auch schon wieder reichlich abgedroschen. Denn ‚Globalisierung‘ ist unversehens zu einer Weltformel avanciert, die inzwischen als pauschales Argument oder als Erklärungsmuster für nahezu beliebige Veränderungen im Großen wie im Kleinen herhalten kann. Kein Lebensbereich und keine gesellschaftliche Sphäre scheinen davon verschont, sich angesichts der globalen Herausforderung neu orientieren zu müssen. Dabei war ‚Globalisierung‘ vor wenigen Jahren noch nicht einmal im Duden verzeichnet. Bis zum Beginn der 1990er Jahre war in Deutschland im pädagogischen Sprachgebrauch kein Widerschein des Globalisierungsjargons auszumachen, wie er z.B. im heute vertrauten Terminus ‚Globales Lernen‘ sichtbar wird. Während im angloamerikanischen Sprachraum bereits seit rund einem Viertel Jahrhundert von *global education* die Rede ist (zu den frühen Nennungen vgl. Hanvey, 1976 und Crum, 1982), wurden z.B. noch 1990 bei einem großen Bildungskongress deutscher entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen – die heute die pädagogische Sparte ihres Tätigkeitsspektrums selbstverständlich unter dem Titel eines ‚Globalen Lernens‘ führen (vgl. VENRO, 2000) –, weder der Terminus ‚Globales Lernen‘ noch der der ‚Globalisierung‘ aufgegriffen (vgl. WUS, 1991).

Für den Abschlussbericht der Bundestags-Enquete zur Globalisierung der Weltwirtschaft wurde eine Auszählung der jährlichen Gesamtnennungen des Wortes ‚Globalisierung‘ in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vorgenommen. Das Ergebnis dokumentiert eine erstaunliche Karriere: Erste Nennungen sind im Jahr 1993 belegt, allerdings nur 34 mal im Jahresverlauf; diese Zahl schnellt im Jahr 1997 auf 922 nach oben und steigt bis zum Jahr 2001 weiter auf 1.136 an (vgl. Deutscher Bundestag, 2002, S. 49).

Die Konjunktur des Globalisierungsjargons ist erklärungsbedürftig – ebenso wie seine rasante weltweite Verbreitung in nahezu allen Sprachen der Welt, die jedoch ihrerseits als Beleg für das Phänomen, das er beschreibt, herhalten kann. Zu fragen ist, aus welchem Grund ein säkularer gesellschaftlicher Trend, der seit langem bekannt ist – die zunehmende Ausdehnung sozialer Handlungszusammenhänge über die Grenzen des Nationalstaates hinaus (vgl. Beisheim, Dreher, Walter, Zangl & Zürn, 1999, S. 18) –, nun plötzlich als ‚Globalisierung‘ beschrieben wird. Die Dynamik des Globalisierungsdiskurses macht auf den elementaren reflexiven Charakter der Globalisierung aufmerksam. Dass sich die Gesellschaft zunehmend als eine globalisierte, als eine Weltgesellschaft beschreibt, ist selbst ein wesentliches Charakteristikum der Weltgesellschaft und markiert den eigentlichen qualitativen Sprung in der fortschreitenden Internationalisierung sozialer und ökonomischer Interaktionen.

Globalisierung ist zunächst einmal ein Diskursphänomen, ein kommunikativ erzeugter Weltentwurf, der von vorneherein damit rechnet, dass unser Leben inzwischen

in weltweite Zusammenhänge verflochten ist, die einen mächtigen Einfluss auf unsere Lebensgestaltung ausüben können. Dieses neue Wahrnehmungsmuster scheint unser Denken und Handeln heute wirkungsmächtig zu bestimmen, ganz unabhängig davon, inwieweit die behauptete Wirklichkeit der Globalisierung nun tatsächlich existiert. Entscheidend für den Befund der Globalisierung sind, so gesehen, auch nicht die Häufigkeit der geführten Auslandstelefonate, die Zahl der geflogenen Interkontinentalreisen oder der Grad der Außenhandelsverflechtungen – wenngleich empirische Erhebungen für zahlreiche Länder belegen können, dass der relative Anteil des grenzüberschreitenden Austauschs in den Bereichen von Handel und Produktion, Kommunikation und Kultur, aber z.B. auch in den Feldern von Sicherheitspolitik und Umweltrisiken gegen Ende des 20. Jahrhunderts erheblich zugenommen hat (vgl. Beisheim et al., 1999). Ausdehnung und Intensität der neu entstandenen internationalen Interdependenzen rechtfertigen, von einer neuen *Qualität* dieser historisch weit zurückreichenden Trends zu sprechen. Einzuräumen ist gleichwohl, dass diese Verflechtungsprozesse in der Regel nicht im strengen Sinne geographisch globale Ausmaße und eine flächendeckende, weltumspannende Dichte angenommen haben. Angesichts der nur relativen Verflechtungsintensität objektiver Austauschprozesse kann daher allenfalls, folgt man der Bestandsaufnahme von Beisheim et al. (ebd.), eine Epoche der ‚De-Nationalisierung‘ diagnostiziert werden.

Betrachtet man allerdings aus der Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung, in welcher Form gesellschaftliche Akteure, aber auch Funktionssysteme wie Wirtschaft oder Wissenschaft, oder wie Unternehmen und Forschungseinrichtungen als Organisationen Selbstbeschreibungen handhaben, so ist durchaus eine Verschiebung des Beobachtungshorizontes hin zum Horizont der Weltgesellschaft festzustellen. Die Konjunktur des Globalisierungsjargons zeigt dies selbst deutlich. Globalisierung wird aus der Metaperspektive als gesellschaftliche Konstruktion einer Wirklichkeit erkennbar, die die Situationsdeutungen der Akteure längst bestimmt, ohne dass Globalität als ein den Globus bereits vollständig umschließendes Netzwerk sozialer Interdependenzen in jeder Hinsicht realisiert wäre. Globalisierung fungiert z.B. im Wirtschaftssystem als eine ‚strategische Option‘, die etwa Tarifverhandlungen oder den Streit um die angemessene Unternehmensstrategie entscheidend beeinflussen kann – selbst wenn die angedrohte Produktionsverlagerung ins Ausland oder die in Aussicht gestellte Produkteinführung auf einem fernen Markt in Übersee zumeist nicht vollzogen wird. Die immense Erweiterung der Optionen, die der globale Horizont eröffnet, ist den beteiligten Akteuren jeweils bewusst und wird zwangsläufig im Entscheidungsprozess zu einer relevanten Größe. Und gleichzeitig muss jeder und jede mitbedenken – was die Komplexität der Entscheidungsfindung enorm erhöht –, dass auch das Gegenüber seine/ihre Optionen in dem inzwischen global gewordenen Möglichkeitsraum abklärt.

So verändert die Beobachtungsform ‚Globalisierung‘ letztlich die gesellschaftliche Wirklichkeit und die sozialen Erwartungsmuster, ohne dass dabei z.B. das Ausmaß ökonomischer Austauschbeziehungen oder der Umfang der Migrationsströme tatsächlich exponentiell anwachsen oder gar faktisch weltumspannende Dimensionen annehmen müssten. Die Studie von Beisheim et al. (1999) verkennt daher, dass die aufgefundenen ‚Denationalisierungsprozesse‘, denen aus zunächst einleuchtenden empiri-

schen Gründen die Kennzeichnung als ‚Globalisierung‘ verweigert wird, sich sehr wohl im Kontext eines kommunikativ eröffneten, globalen Möglichkeitshorizontes vollziehen und insofern doch ‚Globalität‘ zum Ausdruck bringen. Auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung kann man „Globalisierung als eine Beobachtungsform in der Gesellschaft beobachten, die anhand der Unterscheidung von Globalität und Lokalität operiert und deren Verwendung in der Gesellschaft auf graduelle Verschiebungen (Öffnungen oder Schließungen) raumzeitlicher Horizonte in der ... Weltgesellschaft bezogen ist“ (Tacke, 1999, S. 214). Auch wenn nur lokal gehandelt oder erlebt wird, kommt die Differenz von Globalität und Lokalität ins Spiel und stellt den konkreten Akt in einen weltgesellschaftlichen Kontext. So gesehen könnten die Sozialwissenschaften über die Weltgesellschaft durch die Beobachtung der Beobachtungsweisen oder über „Diskursanalysen“ (so Trinczek, 1999, S. 72) vielleicht mehr in Erfahrung bringen, als über das Ausmessen der Reichweite konkreter materieller Transaktionen.

Die „weltgesellschaftliche Selbstwahrnehmung“, die Tatsache, dass Menschen unter der Prämisse, in einer gemeinsamen Welt zu leben, agieren und damit ein „planetarisches Bewusstsein“ ausgeprägt haben, fungiert für Ulrich Beck geradezu als operationales Kriterium für die Existenz einer Weltgesellschaft, denn Weltgesellschaft sei im strengen Sinne „wahrgenommene, reflexive Weltgesellschaft“ (Beck 1997, S. 28). Doch während die Vorstellung von einem empirisch messbaren ‚globalen Bewusstsein‘ noch auf der Objektebene angesiedelt bleibt, radikalisiert die hier vertretene konstruktivistische Variante die Idee einer reflexiven Globalisierung auf der Beobachterebene: „The world as a whole is ... a world of reflexive interlocutors“ (Robertson, 1992, S. 31). Die Weltgesellschaft konstituiert sich erst dadurch, dass sich Beobachter wechselseitig beobachten, bzw. wie dies Robertson umschreibt, Gesprächsteilnehmer wechselseitig kommentieren. Die verschiedenen Perspektiven, die Welt zu betrachten, nehmen sich dabei in ihrer Verschiedenheit wahr und realisieren zugleich den eigenen spezifischen Kontext als den Kontext anderer Kontexte: „Von Weltgesellschaft ist dann zu reden, wenn sich *global players* in der Differenz ihrer unterschiedlichen Bezogenheit auf ein und dieselbe Welt wahrnehmen und dies reflexiv wird“ (Nassehi, 1999, S. 162).

Dieses Wissen um die wechselseitige Beobachtbarkeit, diese „Reziprozität der Differenz“ (ebd., S. 156), konstituiert gerade *kein* einheitliches Weltbild, sondern eine höchst disparate Gemengelage von Weltbildern, deren Inkompatibilität sich selbst durch ein substantielles planetarisches Bewusstsein – oder ein gemeinsames ‚Weltethos‘ – nicht abschleifen ließe.

Charakteristisch für das globale Zeitalter ist somit, dass die Unterstellung, nunmehr in einem ‚globalen Dorf‘ zu leben, unser alltägliches Denken und Handeln sowie Entscheidungsprozesse in Wirtschaft, Politik oder Kultur bestimmt. Dies schließt, aus der Sicht des Einzelnen, die Erwartung ein, über die theoretische Möglichkeit zu verfügen, mit beliebigen Menschen auf diesem Planeten jederzeit simultan in Kontakt treten zu können, wie auch die Vermutung und Sorge, dass Ereignisse an einem beliebigen Ort der Welt jederzeit Einfluss auf das eigene Leben nehmen können. Gewiss verfügt die Mehrzahl der Menschen im Süden nicht über die materiellen Voraussetzungen, um an den Versprechungen des weltweiten Möglichkeitsraumes auch nur annähernd teilha-

ben zu können. Aber auch die Ärmsten der Armen wissen inzwischen um die Möglichkeiten, die die Welt anderen bietet und die ihnen vorläufig verschlossen sind – und das macht die Armut umso schwerer erträglich.

### 3 Die Skepsis der Pädagogen

Allein die skizzierten Verschiebungen der Wirklichkeitskonstruktion unserer Zeit, die der aktuelle Globalisierungsdiskurs in Alltag, Politik und Wissenschaft markiert, lassen es auch für Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis sinnvoll erscheinen, sich der ‚Herausforderung der Globalisierung‘ zu stellen. Indes betrachtet die Erziehungswissenschaft diesen Diskurs mit noch größerer Skepsis, als es manche voreiligen Thesen von der ‚Globalisierungsfalle‘, der die Menschheit auf den Leim gegangen sei, rechtfertigen würden. Ungeachtet der allgemeinen Globalisierungshysterie ist die pädagogische Auseinandersetzung mit Globalisierungsfragen bislang vor allem von bescheidener Zurückhaltung, entschiedener Distanzierung und auch von Ignoranz geprägt.

So hat z.B. die Zeitschrift für Pädagogik erstmals in ihrem 47. Jahrgang, in der Ausgabe 4 des Jahres 2001, dem Problembereich ‚Bildung im Zeitalter der Globalisierung‘ einen Themenschwerpunkt gewidmet. Bezeichnenderweise befasst sich allerdings Walter Hornstein (2001) in seinem instruktiven Beitrag hierzu vor allem mit der Frage, weshalb sich die deutsche Erziehungswissenschaft im Umgang mit Globalisierung bislang so schwer tut: „Gemessen an der Gewalt und Dynamik, die in der Programmatik und Praxis der Globalisierung liegen und der Herausforderung, die für eine an Humanität und Emanzipation orientierte Erziehungskonzeption darin liegt, erscheint das Ausmaß der Befassung mit dieser Thematik in der deutschen Erziehungswissenschaft ausgesprochen gering“, urteilt Hornstein (2001, S. 532) zu Recht und vergleichsweise vorsichtig.

Das Aufmerksamkeitsraster, das das Feld des pädagogischen Interesses konstituiert, erscheint heute als unausgewogen und den Anforderungen der Problemlage im globalen Zeitalter wenig angemessen. Fragt man nach den Gründen für die prekäre Engführung pädagogischer Aufmerksamkeit, stößt man auf den Einfluss des nationalen Paradigmas, das die erziehungswissenschaftliche Reflexion, die pädagogische Geschichtsschreibung wie auch die bildungspolitische Programmatik nach wie vor in seinen Bann zieht. Die Entfaltung des modernen europäischen Bildungssystems und die Ausdifferenzierung einer akademischen Erziehungswissenschaft gehen einher mit der Genese der europäischen Nationalstaaten. Erziehung und Bildung wurden dabei für den Aufbau einer nationalen Identität und eines nationalen Bewusstseins in die Pflicht genommen. Der nationale Horizont umreißt den Kontext, innerhalb dessen Funktion und Bedeutung der Bildung bis in das späte 20. Jahrhundert hinein wahrgenommen wurden (vgl. Wenning, 1996, Green, 1997) und weitgehend noch immer werden. Doch Schleiermachers Diktum, „daß jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiete einer Nationalität festsetzen könne“ (Schleiermacher, 1983, S. 23), kann heute nicht mehr überzeugen, weil Theorie und Praxis der Erziehung über die Grenzen von Nationalgesellschaften längst hinausgreifen und z.B. in Form internationaler Bildungsprogramme und eines transnationalen Bildungsmonitoring „Welt-



veau“ (Lenhart, 2000) erreicht haben (siehe dazu auch den Beitrag von Hornberg in diesem Heft). Schon zu Schleiermachers Zeit war die Vorstellung problematisch, hat sie doch verborgen, wie sehr die (staatliche) Erziehung selbst an der *Konstruktion* jener Nationalität beteiligt war, die hier als ein scheinbar überhistorisches Faktum vorausgesetzt wird. Das pädagogische Denken ist vielfach noch immer in den Kategorien der nationalen Epoche befangen, eine Feststellung, die, folgt man Ulrich Becks These vom „territorial fixierte(n) Epochenbild des Sozialen“ (Beck, 1998, S. 17), wohl auf die Sozialwissenschaften generell zutrifft. Dieses territoriale und nationale Epochenbild ist für Beck die hartnäckigste Erkenntnisblockade, die den Blick auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft versperrt. In Form der „Container-Theorie der Gesellschaft“ (ebd., S. 14) markiere es einen paradigmatischen Kern des sozialwissenschaftlichen Denkens. Ihr zufolge umschließt der Nationalstaat die Gesellschaft gewissermaßen wie ein Gefäß seinen Inhalt. Gesellschaften werden damit als räumlich gebundene und voneinander abgegrenzte Einheiten modelliert, die in nationalstaatlichen Grenzen verfasst und staatlich geordnet sind und die, dank der kulturellen Integration ihrer Mitglieder, über gemeinsam geteilte Werte in ihrem Inneren homogene und kohärente Gebilde darstellen. In diesem „methodologischen Nationalismus“ sieht Beck eine überkommene Grundprämisse der ersten Moderne (vgl. Beck, 1997, S. 46), von der sich eine Soziologie der Globalisierung notgedrungen lossagen müsse.

In dieser Linie bewegt sich auch Walter Hornsteins Erklärungsversuch für die Zurückhaltung der Erziehungswissenschaft im Umgang mit der Globalisierung. Er weist darauf hin, dass das pädagogische Denken vom Modell des pädagogisch kontrollierten Raumes bestimmt sei, d.h. von der Vorstellung, dass Erziehung stets an einem bestimmten *Ort* erfolge. Für die Globalisierung scheint aber gerade die Entkoppelung von Raumgrenzen, die *Ortlosigkeit*, typisch zu sein – man denke nur an die virtuelle Welt der Internetkommunikation oder an die von jeder Räumlichkeit entbundenen Finanzmarkttransaktionen. Offen ist freilich, in welcher Weise eine offenbar nicht mehr zeitgemäße Pädagogik der Örtlichkeit den Übergang zu einer a-topischen, d.h. ortlosen, Gesellschaft (vgl. Willke, 2001) vollziehen kann und sollte. Dabei ist weiterhin zu bedenken, dass der Begriff der Globalisierung zwar mit einer Raumvorstellung operiert, im Kern aber ein zeitliches Phänomen bezeichnet, nämlich die Gleichzeitigkeit, die Simultanpräsenz gegebenenfalls weit entfernter Ereignisse, die gleichwohl aufeinander Einfluss nehmen (vgl. Giddens, 1995) – also auch in diesem Sinne: ‚die ganze Welt an einem Ort‘. Die pädagogischen Konsequenzen dieser komplexen Raum-Zeit-Verschränkung sind noch weitgehend unausgeleuchtet.

Neben der Bindung an ein topisches Bewusstsein und an das nationale Paradigma, die zusammengenommen den prekären Ethnozentrismus der Pädagogik begründen, ist schließlich noch ein dritter Faktor zu nennen, der die Suche adäquater pädagogischer Antworten auf die globale Herausforderung behindert: die derzeit wenig ausgeprägte Neigung erziehungswissenschaftlicher Reflexion, sich ihrer gesellschaftstheoretischen Grundlagen zu versichern.

Und diesen Vorwurf muss man selbst jenen Bildungskonzepten gegenüber formulieren, die den Anspruch, den provinziellen pädagogischen Horizont auf eine globale Anschauungsweise hin zu überwinden, in ihrem Namen tragen, gegenüber Konzepten

einer *global education* oder eines Globalen Lernens. Auch diese operieren in der Regel soziologisch uninformiert und versäumen es, die Konditionen der globalen Lage präzise genug zu studieren. Dieses vernichtende Zeugnis stellt jedenfalls Roland Robertson – dem nachgesagt wird, die Globalisierungsforschung in die Soziologie eingeführt zu haben – der US-amerikanischen *global-education*-Debatte aus (vgl. Robertson, 1992, S. 187 f.). Auch in der deutschen Diskussion lässt sich die zweifelhafte Gepflogenheit nachweisen, Schlüsselprobleme und Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert aufzulisten, ohne dass ersichtlich würde, welcher Gesellschaftsdiagnose oder informierten Bedarfsanalyse sich die Postulate verdanken. Die reichhaltige sozialwissenschaftliche Literatur, die mittlerweile zur Analyse der Globalisierung und der Weltgesellschaft vorliegt, wird in der erziehungswissenschaftlichen Debatte nur spärlich rezipiert. Ich gehe demgegenüber davon aus, dass dergleichen soziologische Aufklärung dazu beitragen kann, Perspektiven für eine zeitgemäße Bildungstheorie zu entwickeln (vgl. Seitz, 2002). Dazu dürfte es nützlich sein, das Spektrum der Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung, das nachfolgend typologisch aufgefächert werden soll, möglichst in seiner ganzen Breite in den Blick zu nehmen.

#### 4 Die Vielfalt der Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung

Soweit in Komparatistik und Erziehungswissenschaften Weltgesellschaftsmodelle zu Rate gezogen werden, handelt es sich dabei in erster Linie um die Theorieangebote der Weltsystemtheorie und des Neo-Institutionalismus. Angesichts dieser recht eingeschränkten Rezeption bleibt zumeist verborgen, wie vielfältig die Weltgesellschaft und Globalisierung des gesellschaftlichen Lebens in der aktuellen politikwissenschaftlichen und soziologischen Diskussion tatsächlich entworfen wird. Der Versuch, die teils komplementären, teils miteinander unverträglichen Varianten zu einem einheitlichen, kohärenten Bild fügen zu wollen, muss misslingen. Das entstehende wirre Mosaik kann – obzwar gelegentlich eine „plurale Soziologie der Globalisierung“ als Zukunft der Zunft gepriesen wird (vgl. Beck, 1997, S. 63) – kaum befriedigen: Der Prämisse, die moderne Gesellschaft sei von Anbeginn an Weltgesellschaft und mithin existiere in der Gegenwart nur noch ein einziges Gesellschaftssystem, stehen zurückhaltendere Positionen gegenüber, die in bestimmten Formen der internationalen Kooperation bestenfalls Keime einer sich formierenden Weltgesellschaft erkennen wollen; Konzepten, die am ungebrochenen und notwendigen Vorrang nationaler Entitäten als Einheiten der internationalen Vernetzung festhalten, widersprechen solche, die die Erosion des Nationalstaates feststellen; zwischen den Bemühungen, das Wirken der Weltgesellschaft vor allem in vereinheitlichenden Trends zu erweisen, und anderen, die den Nachweis zunehmender Heterogenität in Richtung auf eine weltgesellschaftliche Vielfalt führen, finden sich die unterschiedlichsten Schattierungen und Übergänge; Theorien, die mit dem Anspruch aufwarten, Gesetzmäßigkeiten der globalen Entwicklung über lange Zeiträume hinweg rekonstruieren zu können, sehen sich von Autoren herausgefordert, die eine fundamentale „Unbestimmbarkeit des Transnationalen“ (Beck, 1998, S. 38) behaupten; schließlich begrüßen die einen die Chancen der Globalisierung, während andere nur noch blanke Unvernunft am Werke sehen.

Was die um eine weltgesellschaftliche Perspektive bemühten theoretischen Anstrengungen ungeachtet ihrer Rivalität eint, ist die Überzeugung, dass eine angemessene Beschreibung und Analyse sozialer Vorgänge heute den Rekurs auf einen wie auch immer konzeptualisierten globalen Kontext braucht. Zu beachten ist dabei aber, dass Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien unterschiedliche und nicht zwangsläufig konvergente Stränge der sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion globaler Prozesse bezeichnen: *Theorien der Globalisierung* (a) beschreiben und erklären Prozesse der weltweiten Vernetzung und implizieren nicht notwendigerweise die Formierung einer Weltgesellschaft, wohingegen *Weltgesellschaftstheorien* (b) aus der Perspektive eines umfassenden sozialen Systems den Rahmen entfalten, innerhalb dessen sich Globalisierung vollzieht bzw. die Weltgesellschaft als Zusammenhang deuten, der durch Globalisierungsprozesse erst hervorgebracht wird:

1) Allen *Globalisierungstheorien* gemeinsam ist der Verweis auf das „Weltweitwerden der Entfaltungsräume von Aktivitäten“ (Kettner, 1997, S. 909). In einem allgemeinen Sinne bezeichnet Globalisierung die Ausweitung, Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender sozialer Interaktionen, sofern diese dabei einen tendenziell weltweiten Charakter annehmen. Während *eindimensionale* Globalisierungstheorien die Prozesse globaler Vernetzung nur innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Sektors identifizieren (vorzugsweise im Bereich der Wirtschaft, vgl. z.B. Weizsäcker, 1999), analysieren *mehrdimensionale* Theorien solche Prozesse in mehreren sozialen Sphären (vgl. Waters, 1995). Dabei kommen vorzugsweise ökonomische, politische, kulturelle, soziale und ökologische Globalisierungsdimensionen in Betracht. Mehrdimensionale Globalisierungstheorien lassen sich weiter dahingehend untergliedern, inwieweit sie diesen Sphären eine gleichartige, dominante Entwicklungslogik unterstellen (z.B. Wallerstein, 1974) oder von einer Vielzahl konkurrierender oder komplementärer Logiken ausgehen (vgl. Höffe, 1999; Beisheim et al., 1999). Schließlich ist zu beachten, ob den analysierten Globalisierungsprozessen nur eine diffuse Wirkung zugeschrieben (vgl. Albrow, 1998), oder ob ein systembildender, also konstruktiver, Effekt (vgl. Stichweh, 2000; Bergesen, 1982) angenommen wird. Erst jene Theoriekonzepte, die im zuletzt genannten Sinne der Frage nachgehen, wie Prozesse der Globalisierung zu einem neuen, emergenten systemischen Zusammenhang verschmelzen, schlagen die Brücke zur Weltgesellschaftsdiskussion.

Weiterhin lassen sich Globalisierungstheorien danach unterscheiden, welchen Begriff von Globalisierung sie benutzen. Dabei lässt sich ein objektiver von einem reflexiven Globalisierungsbegriff unterscheiden: Ein *objektiver* Globalisierungsbegriff beschreibt die Prozesse sozialer Vernetzung auf der Gegenstandsebene (vgl. Weizsäcker 1999, Perraton, Goldblatt, Held & McGrew, 1998), ein *reflexiver* Globalisierungsbegriff (vgl. Robertson 1992, Nassehi 1999) spricht nur dann von Globalisierung, wenn der Welthorizont im Bewusstsein der Akteure tatsächlich präsent ist. Ein solches reflexives Moment markiert den latenten oder manifest mitlaufenden Bezug einer jeden Aktivität auf die Einheit der Welt und eröffnet damit einen gemeinsamen Welthorizont. Ein herausragendes Element eines sich entsprechend herausbildenden Weltbewusstseins ist die Einsicht in die Existenz grenzüberschreitender globaler Risiken (insbesondere ökologischer Art), die die Menschheit unfreiwillig zu einer globalen

Schicksalsgemeinschaft zusammenbinden. Von ‚Weltgesellschaft‘ in einem strengen Sinne lässt sich offenbar nur dann sprechen, wenn ein mehrdimensionaler, reflexiver und konstruktiver Globalisierungsbegriff zu Grunde gelegt wird.

2) Die theoretische Konzeptionalisierung der *Weltgesellschaft* gabelt sich wiederum in Ansätze, die a) vom Fortbestand einer Mehrheit regionaler Gesellschaften ausgehen und Weltgesellschaft somit als eine zusätzliche, zu regionalen Gesellschaften quer liegende, komplementäre oder ihnen übergeordnete Einheit deuten, und in solche, die b) demgegenüber die Weltgesellschaft als umfassendsten Zusammenhang menschlicher Koexistenz entwerfen, der alle sozialen Vorgänge und Figurationen in sich aufnimmt und mit Gesellschaft selbst zusammenfällt.

Ad a): Die Theorieansätze, die Weltgesellschaft als eine *zusätzliche* gesellschaftliche Ebene sehen, neben der *regionale Gesellschaften* weiterhin Bestand haben, lassen sich weiter differenzieren in

- Theorien des *internationalen Systems* oder der internationalen Gesellschaft, die davon ausgehen, dass in erster Linie die Nationalstaaten bzw. nationalen Gesellschaften als Elemente und Hauptakteure einer Weltgesellschaft, die sich in der Gestalt zwischenstaatlicher Institutionen herausbildet, fungieren (vgl. Bull & Watson, 1984),
- Theorien der *globalen Zivilgesellschaft*, die sich auf jene grenzüberschreitenden sozialen Vernetzungsprozesse konzentrieren, die von zivilen Akteuren jenseits der staatlichen und der ökonomischen Sphäre entfaltet werden (vgl. Walzer, 1995),
- Theorien der *transnationalen Gesellschaft*, die Weltgesellschaft als Ergebnis der Ausdifferenzierung verschiedener politischer Handlungsebenen und der internationalen Interaktion staatlicher und nichtstaatlicher Akteure deuten (vgl. Forschungsgruppe Weltgesellschaft, 1996),
- und schließlich die *Weltsystemanalyse* und andere Theorien globaler Systeme, die ein oder auch mehrere emergente globale Systeme voraussetzen, die die Geschehnisse der darin eingebundenen Einheiten weitgehend bestimmen (vgl. Wallerstein, 1974; Bornschier & Lengyel, 1990).

Ad b): Eine *Theorie der singulären Weltgesellschaft*, die eine Mehrheit von Gesellschaften ausschließt, wird in erster Linie von der *systemtheoretischen* Denkschule um Luhmann (vgl. Luhmann, 1997; Stichweh, 2000) konzipiert. Allerdings können diesem Strang einer Soziologie der Weltgesellschaft auch jene Gesellschaftstheorien zugeordnet werden, die regionale bzw. nationale Gesellschaften ‚auf dem Weg zur Weltgesellschaft‘ sehen, d.h. Weltgesellschaft somit ebenfalls als das umfassendste soziale System entwerfen, welches allerdings erst im Entstehen begriffen sei (vgl. z.B. Münch, 1998; Habermas, 1998). Den fundamentalen Unterschied zwischen diesen tendenziell handlungstheoretisch orientierten Weltgesellschaftsmodellen und dem systemtheoretischen Ansatz markiert die von den Theorien sozialen Handelns angemahnte Voraussetzung einer *Sozialintegration*, die zusätzlich zur systemischen Integration vorliegen müsse, um vom Bestehen einer ‚Gesellschaft‘ sprechen zu können. Der ‚Status Nascenti‘ der Weltgesellschaft erklärt sich eben daraus, dass dieser Integrationsprozess noch nicht abgeschlossen ist.

Quer zu der genannten Untergliederung lassen sich Theorien der Weltgesellschaft (und auch Globalisierungstheorien) weiterhin dahingehend unterscheiden, ob sie Genese und Operationsweise der Weltgesellschaft aus *makrosoziologischer* oder *mikrosoziologischer* Perspektive beobachten. Zu den wichtigsten makrostrukturellen bzw. makrosoziologischen Weltgesellschaftstheorien, die den weltgesellschaftlichen Einfluss in erster Linie anhand der Verbreitung und Durchsetzung globaler Strukturen beschreiben und damit auch globale Homogenisierungseffekte betonen, zählen wiederum die verschiedenen Facetten von *Weltsystemtheorien* (vgl. Bornschier & Lengyel, 1990; Wallerstein, 1974) sowie die *neoinstitutionalistische* Schule, die sich der globalen Diffusion institutioneller Muster widmet (vgl. Meyer & Ramirez, 2000). Als eher mikrosoziologisch orientiert lassen sich wie bereits erwähnt jene Forschungsansätze charakterisieren, die mit Mitteln der *Netzwerktheorie* arbeiten oder auf der Basis des *Glokalisierungstheorems* die Verflechtung von lokalen und globalen Prozessen (Lokal-Global-Nexus) analysieren (vgl. Robertson, 1995; Alger, 1988; Stichweh, 2000).

Von diesen hier aufgeführten analytischen Theorien der Globalisierung und der Weltgesellschaft sind schließlich die *normativen Modelle der Weltgesellschaft und einer demokratischen Weltordnung* zu unterscheiden, die zumeist einer der fünf eingeführten Denkschulen einer politischen Philosophie internationaler Beziehungen – des Liberalismus, des Kommunitarismus, des Sozialismus, des Realismus und des Kosmopolitismus – nahe stehen (vgl. Chwaszcza & Kersting, 1998).

Diese typologische Skizze (ausführlicher hierzu Seitz, 2002) kann an dieser Stelle nur grob das facettenreiche Spektrum sozialwissenschaftlicher Globalisierungsansätze umreißen, auf das die Erziehungswissenschaft zurückgreifen kann, wenn sie pädagogischen Implikationen des Globalisierungsprozesses und pädagogischen Antworten auf die Globalisierung auf die Spur zu kommen will.

## 5 Weshalb sich die Erziehungswissenschaft mit der Weltgesellschaft befassen sollte

Die Problemstellungen, die es geraten erscheinen lassen, den Erkenntnissen der soziologischen und politikwissenschaftlichen Globalisierungsforschung auch von pädagogischer Warte aus mehr Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen, sind vielfältig. Denn der Globalisierungsprozess markiert gleich in mehreren Hinsichten eine pädagogische Herausforderung:

- 1) Der Globalisierungsprozess beeinflusst die Erziehungswirklichkeit, in der die nachwachsende Generation heute aufwächst. Er verändert die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Lebenswelt, in der sich Bildung und Sozialisation ereignen.
- 2) Die Globalisierung und der verschärfte globale Wettbewerb üben auf die gegebenen nationalen Organisationsformen von Erziehungs- und Bildungsprozessen einen wachsenden Anpassungsdruck aus. Die Anforderungen an die internationale Konkurrenzfähigkeit des Bildungsstandorts steigen, und die Notwendigkeit, Schüler und Studierende für einen internationalen Arbeitsmarkt zu qualifizieren, verändert

Curricula und Ausbildungsstrukturen in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung.

- 3) Das Erziehungssystem steht allerdings nicht außerhalb der gesellschaftlichen Globalisierung und ist dieser nicht nur passiv ausgesetzt. Sie hat vielmehr unmittelbar an ihr teil und wird seinerseits als Schrittmacher von Globalisierungsprozessen wirksam. Das entstehende ‚Weltbildungssystem‘ ist dabei von ähnlichen Widersprüchen gekennzeichnet, die den Globalisierungsprozess auch auf anderen Ebenen prägen. So kann ungeachtet des allgemeinen Menschenrechts auf Bildung und einer weltweiten Bildungsexpansion jedes fünfte Kind im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren auf diesem Planeten noch immer keine Schule besuchen. Die Erziehungswissenschaft ist zur theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit den sozialen Disparitäten genötigt, die die Globalisierung, die auch eine pädagogische Globalisierung einschließt, offensichtlich forciert.
- 4) Bildungs- und Erziehungsprozesse dürften auch bei der Entstehung von Folgeproblemen der Globalisierung eine wesentliche Rolle spielen. Die ‚Agenda 21‘, die von der Staatengemeinschaft anlässlich der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro verabschiedet wurde, diagnostiziert eine globale Entwicklungskrise, die insbesondere in der Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen und in der wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich zum Ausdruck kommt. Diese globale Entwicklungskrise lässt sich auch als eine Lern- und Erziehungskrise interpretieren. Die Reproduktion jener Denk- und Verhaltensmuster, die die globalen Überlebensprobleme mit hervorbringen – zu nennen sind hier u.a. das weitverbreitete Lebensideal eines exzessiven und nicht-nachhaltigen Lebens- und Konsumstils oder das Unvermögen, die komplexen Folgen eigenen Handelns in Raum und Zeit angemessen abschätzen zu können –, dürfte hauptsächlich über latente und funktionale Lernprozesse verlaufen. Dergleichen Formen kollektiven Lernens sind bislang nur am Rande in den Blick erziehungswissenschaftlicher Forschung genommen worden.
- 5) Schließlich ist die Pädagogik aufgefordert, einen Beitrag zur Lösung der Folgeprobleme der Globalisierung zu leisten. Die Abschlussdokumente der zahlreichen ‚Weltgipfel‘ der 1990er Jahre zeigen, dass die globalen Probleme ohne aktive Teilhabe, Akzeptanz und Kompetenz der breiten Öffentlichkeit und ohne eine umfassende Mobilisierung der sozialen Fantasie und des ‚Humankapitals‘ nicht zu bewältigen sind.

Für die erziehungswissenschaftliche Reflexion über das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft, das angesichts der Transformation nationaler Gesellschaften in eine Weltgesellschaft neu bestimmt werden muss, sind die hier aufgeführten Problemkreise gleichermaßen zu bedenken. Damit ist ein umfassendes und notgedrungen interdisziplinäres Forschungsprogramm umrissen, das der Pädagogik mit dem Eintritt in das ‚globale Zeitalter‘ aufgegeben ist.

Eine bildungssoziologische wie erziehungswissenschaftliche Bearbeitung dieser Problemfelder ist im Korsett des ‚methodologischen Nationalismus‘ nicht mehr zu leisten. Sie müssen sich auf eine umfassende Gesellschaftstheorie beziehen, die Gesellschaft in ihrer globalen Dimension, d.h. als Weltgesellschaft, zu beschreiben

erlaubt. Eine solche Theorie sollte Weltgesellschaft als Kontext entfalten, in dem sich Bildung ereignet, sowie Erziehung als weltgesellschaftliches Funktionssystem beschreiben, das selbst soziale Globalisierungsprozesse vollzieht und solchen ausgesetzt ist.

Weiter muss eine weltgesellschaftliche Perspektive die unübersehbare Gleichzeitigkeit von *integrierenden* und *fragmentierenden* Prozessen, von *homogenisierenden* und *pluralisierenden* Tendenzen, wie auch die weltweite Vertiefung der Entwicklungsdisparitäten als strukturelle Effekte der Weltgesellschaft analysieren können. Eine dementsprechend tiefenscharfe Theorie der Weltgesellschaft behauptet gerade nicht die Homogenität konkreter Lebensverhältnisse, sie beansprucht vielmehr, die offensichtliche „Differenzierung der Weltgesellschaft aus der Existenz dieser Gesellschaft selbst zu erklären“ (Heintz, 1982, S. 9). Schließlich muss eine Weltgesellschaftstheorie, die der Komparatistik wie der Bildungstheorie gleichermaßen als Referenzrahmen dienen kann, die Kluft zwischen Makro- und Mikro-Perspektive überbrücken. Die Kritik, die Liegle am zu geringen Auflösungsvermögen weltsystemischer Makrotheorien übt, trifft jedenfalls nicht auf die angesprochenen Weltgesellschafts- und Globalisierungsansätze von Luhmann, Robertson, Stichweh, Alger, Heintz und vielen anderen Soziologen und Sozialwissenschaftler zu, deren Aufmerksamkeit dem Wechselverhältnis von gesellschaftlichen Makro- und Mikrophänomenen gilt.

## 6 ‚Glokalisierung‘ als Brücke zwischen Makro- und Mikroanalysen

Für die Beschreibung der Relation zwischen globalen Strukturen und lokalen Ereignissen hat Robertson den zunächst irritierenden Begriff der ‚Glokalisierung‘ ins Spiel gebracht (vgl. Robertson, 1995). Der Terminus ist abgeleitet von einer ursprünglich im Japanischen eingeführten Vokabel für eine Unternehmensstrategie des Mikro-Marketing. Er kennzeichnete zunächst das Bemühen, globale Produkte an lokale Märkte anzupassen bzw. diese unter Beachtung der jeweils heimischen Vorlieben lokalspezifisch zu bewerben. Robertson löste den Begriff von einer exklusiven ökonomischen Bedeutung und benennt damit allgemein die Form, in der sich Globalität lokal artikuliert. ‚Glokalisierung‘ bringt zum Ausdruck, dass Globalität in der Verknüpfung mit und Konstruktion von Lokalität besteht. Globalisierung setzt einerseits die Entbindung und Abstraktion konkreter sozialer Beziehungen von ortsgebundenen Kontexten voraus, bedarf andererseits aber auch wieder der ‚Rückbettung‘ in spezifische lokale Kontexte.

Die Glokalisierungsthese widerspricht der Idee, das Globale sei dem Lokalen entgegengesetzt, so dass mit fortschreitender Globalisierung Lokalität gewissermaßen ausgelöscht oder homogenisiert werde. Globale Strukturen bedürfen der lokalen Aneignung – so wie sich Warenangebote auf dem Weltmarkt spätestens beim Marketing an die Spezifika der lokalen Nachfrage anpassen müssen –, konstituieren darüber hinaus sogar neue lokale Partikularitäten und erfinden Traditionen, womit letztlich eine fortschreitende Diversifizierung und gerade keine Nivellierung des Lokalen einher geht.

Für die Frage, wie weltgesellschaftliche Verhältnisse *didaktisch* rekonstruiert werden können, ist das Glokalisierungskonzept in einer weiteren Hinsicht von Bedeutung:

Unter der Voraussetzung einer notwendig wechselseitigen Durchdringung des Lokalen und des Globalen lässt sich die These formulieren, dass sich in jeder einzelnen Interaktion Weltgesellschaft ereignet. Globalisierung, respektive Weltgesellschaft, ist kein Phänomen, das außerhalb der individuellen Lebenswelt liegt, globale Umstände transformieren das Lokale vielmehr auch ‚von innen‘ heraus. ‚Globalisierung von innen‘ wird an der beschriebenen Verschachtelung globaler Erwartungshorizonte ebenso deutlich wie an der Multikulturalität einer jeden Schulklasse – dem uns immer wieder neu überraschenden *small-world*-Phänomen (vgl. Kochen, 1989) – oder an der eingangs beschriebenen Erfahrung, wie sehr ‚die Welt‘ historisch und gegenwärtig in ‚unserer Heimat‘ präsent ist. Ein Lernen über moderne Weltverhältnisse beschäftigt sich daher auch nicht in erster Linie damit, eine abstrakte Fernproblematik zu vermitteln oder den Katalog der Weltprobleme zu entfalten. Vielmehr muss es vor allem darum gehen, den Lernenden ein differenziertes Verständnis der *eigenen* multikulturellen Lebenswelt zu erschließen, die längst in globale Zusammenhänge verwoben ist. Für zeitgenössische Konzepte eines ‚Globalen Lernens‘, die dem Ethos einer weltbürgerlichen Erziehung und dem Leitbild einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘ verpflichtet sind, stellt sich darüber hinaus die Frage, welche Kompetenzen die nachwachsende Generation benötigt, um an der humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse aktiv und verantwortungsvoll mitwirken zu können.

Unabhängig von den neuen Problemkonstellationen, die sich aus dem globalen Strukturwandel ergeben, ist – wenngleich diese Einsicht in den vergangenen beiden Jahrzehnten in Vergessenheit geraten schien – pädagogische Theorie auf Gesellschaftstheorie verwiesen; Erziehung und Bildung müssen als Veranstaltungen der Gesellschaft begriffen werden. Und eine solche Theorie der Gesellschaft muss heute eine Theorie der Weltgesellschaft sein.

#### Literatur

- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Münster: Schöningh.
- Albrow, M. (1998). *Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im Globalen Zeitalter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Alger, C. F. (1974). *Your city in the world/The world in your city. Discover the international activities and foreign policies of people, groups, and organizations in your community*. Columbus: The Ohio State University.
- Alger, C. F. (1984). Bridging the micro and the macro in international relations research. *Alternatives*, 10 (3), 319–344.
- Alger, C. F. (1988). Perceiving, analysing and coping with the local-global nexus. *International Social Science Journal*, 40 (117), 321–340.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (Hrsg.). (1998). *Politik der Globalisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beisheim, M., Dreher, S., Walter, G., Zangl, B. & Zürn, M. (1999). *Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung*. Baden-Baden: Nomos.
- Bergesen, A. (1982). The emerging science of the world-system. *International Social Science Journal*, 34, 23–36.
- Bornschiefer, V. & Lengyel, P. (Eds.). (1990). *World society studies I*. Frankfurt a.M.: Campus.



- Bull, H. & Watson, A. (Eds.). (1984). *The expansion of international society*. Oxford: Clarendon Press.
- Castells, M. (2001). *Das Informationszeitalter*. Bd. 1: Die Netzwerkgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Chwaszcza, C. & Kersting, W. (Hrsg.). (1998). *Politische Philosophie der internationalen Beziehungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Crum, M. (1982). Global education in the United States. A panoramic view. *International Review of Education*, 28 (4), 506–509.
- Deutscher Bundestag. (2002). *Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft*. Drucksache 14/9200. Berlin: Bundesanzeiger Verlagsgesellschaft.
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture. Globalization, postmodernism and identity*. London: Sage.
- Forschungsgruppe Weltgesellschaft. (1996). Weltgesellschaft. Identifizierung eines Phantoms. *Politische Vierteljahresschrift*, 37 (1), 5–26.
- Forum Schule für Eine Welt. (Hrsg.). (1990). *Unsere Gemeinde in der Welt – die Welt in unserer Gemeinde. Projektheft für den Kindergarten und die Primarschul-Unterstufe*. Jona: Forum Schule für Eine Welt.
- Fuchs, P. (1997). *Das seltsame Problem der Weltgesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. Basingstoke: Palgrave-Mcmillan.
- Habermas, J. (1998). *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective. Global perspectives in education*. Denver: University of Denver.
- Heintz, P. (1982). *Die Weltgesellschaft im Spiegel von Ereignissen*. Diessenhofen: Rüegger.
- Höffe, O. (1999). *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*. München: Beck.
- Hornstein, W. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 517–537.
- Kettner, M. (1997). Thesen zur Bedeutung des Globalisierungsbegriffs. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 45 (6), 903–918.
- Kochen, M. (Ed.). (1989). *The small world*. Norwood N.J.: Ablex.
- Lenhart, V. (2000). Bildung in der Weltgesellschaft. In A. Scheunpflug & K. Hirsch (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik* (S. 47–64). Frankfurt a.M.: IKO.
- Liegle, L. (2002). „Weltsystem“-Ansatz oder „Welt“-Perspektive? Globalisierungsprozesse als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), 365–382.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. In J. K. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.
- Münch, R. (1998). *Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (1998). Die Welt-Fremdheit der Globalisierungsdebatte. Ein phänomenologischer Versuch. *Soziale Welt*, 49, 91–112.
- Nassehi, A. (1999). *Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Perraton, J., Goldblatt, D., Held, D. & McGrew, A. (1998). Die Globalisierung der Wirtschaft. In U. Beck (Hrsg.), *Politik der Globalisierung* (S. 134–168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pieterse, J. N. (1998). Der Melange-Effekt. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 87–124). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Robertson, R. (1992). *Globalization, social theory and global culture*. London: Sage.
- Robertson, R. (1995). Glocalization, time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25–44). London: Sage.
- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 159–172.

- Schleiermacher, F. (1983). *Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schmidt, G. & Trinczek, R. (Hrsg.). (1999). *Globalisierung: ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des 20. Jahrhunderts* (Soziale Welt, Sonderbd. 13). Baden-Baden: Nomos.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. (2001). Bericht zur Jahrestagung 2001. *Erziehungswissenschaft, 12* (23), 47–53.
- Stichweh, R. (2000). *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tacke, V. (1999). Organisatorische Risikokonstruktionen unter Bedingungen der Globalisierung von Nicht-Wissen. Der Fall der Rinderkrankheit BSE. In G. Schmidt & R. Trinczek (Hrsg.), *Globalisierung: ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des 20. Jahrhunderts* (Soziale Welt, Sonderbd. 13) (S. 213–240). Baden-Baden: Nomos.
- Trinczek, R. (1999). „Es gibt sie, es gibt sie nicht, es gibt sie, es ...“ Die Globalisierung der Wirtschaft im aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs. In G. Schmidt & R. Trinczek (Hrsg.), *Globalisierung: ökonomische und soziale Herausforderungen am Ende des 20. Jahrhunderts* (Soziale Welt, Sonderbd. 13) (S. 55–75). Baden-Baden: Nomos.
- VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen). (2000). *Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen*. Bonn: VENRO.
- Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system*. New York: Academic Press.
- Walzer, M. (Ed.). (1997). *Toward a global civil society*. Oxford: Berghahn Books.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. London: Routledge.
- Weizsäcker, C. C. v. (1999). *Logik der Globalisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster: Waxmann.
- Willke, H. (2001). *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- WUS (World University Service). (Hrsg.). (1991). *Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft*. Bad Honnef: Horlemann.