

Hornstein, Walter

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 517-537

urn:nbn:de:0111-opus-42999

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 4 - Juli/August 2001

Essay

439 HEINZ-ELMAR TENORTH

Zynismus - oder das letzte Wort der Pädagogik

Thema: Elternhaus und Schule

455 ELKE WILD

Wider den „geteilten Lerner“ und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender.
Einleitung in den Thementeil

461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER

Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule

481 ELKE WILD

Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern

501 HARALD UHLENDORFF/ANDREAS SEIDEL

Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht

Weiterer Beitrag

517 WALTER HORNSTEIN

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Diskussion: Lehrerbildung

- 539 RAINER KÜNZEL
Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent!
- 549 EWALD TERHART
Lehrerbildung - quo vadis?
- 559 ULRICH HERRMANN
Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?
- 577 MANFRED ROTERMUND
Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung

Besprechungen

- 597 HEINZ-ELMAR TENORTH
Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bd. 1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien
- 603 KARL HEINZ GRUBER
Volker Schubert (Hrsg.): Lernkultur - Das Beispiel Japan
Thomas Rohlen/Christopher Björk (Eds.): Education and Training in Japan
Gail Benjamin: Japanese Lessons - A Year in a Japanese School through the Eyes of an American Anthropologist and Her Children
- 609 HEINER ULLRICH
Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I: Didaktik in Unterrichtsexempeln.
Hans Christoph Berg/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke im Didaktikkurs.
Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt III: Unterrichtsbericht.

Dokumentation

- 619 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 439 HEINZ-ELMAR TENORTH
Cynicism - or the Final Word of Pedagogics

Topic: Parental Home and School

- 455 ELKE WILD
Against the "Divided Learner". An introduction
- 461 PETER ZIMMERMANN/GOTTFRIED SPANGLER
Beyond the Classroom - The family's influence on intelligence,
motivation, emotion, and achievement within the context of the school
- 481 ELKE WILD
Influences of both Family and School on the Students' Motivation
to Learn
- 501 HARALD UHLENDORF/ANDREAS SEIDEL
The Schooling in East Germany from Parents' Perspective

Further Contribution

- 517 WALTER HORNSTEIN
Education and Instruction in the Era of Globalization - Topics and
issues of educational science

Discussion: "Teacher Education"

- 539 RAINER KÜNZEL
Consecutive Teacher Training? Yes, but with Determination!
- 549 EWALD TERHART
Teacher Training - Quo vadis?
- 559 ULRICH HERRMANN
A Bachelor-/Master-Structure for University Studies of Secondary
School Teachers - Good prospects or dead end?
- 577 MANFRED ROTERMUND
Teacher Training for Tomorrow's Schools. A review of recent
publications
- 597 BOOK REVIEWS
- 619 NEW BOOKS

Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung

Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion¹

Zusammenfassung

Gegenüber konkurrierenden Kennzeichnungen der Gegenwartsgesellschaft wie „Risikogesellschaft“, „Wissensgesellschaft“ oder „Erlebnisgesellschaft“ hat die Formel „Globalisierung“ als Bezeichnung für die zentralen gesellschaftlichen Prozesse zunehmend die Oberhand gewonnen. Sie stellt in vielfacher Hinsicht ein Erklärungsangebot für das, was in der Welt vor sich geht, dar: Zugleich dient der Verweis auf Globalisierung als Begründung für vielfältige Forderungen, die sich unter anderem auch an die Adresse von Bildung und Erziehung richten. Der Beitrag dient der Prüfung der Frage, ob und wie sich Bedingungen und Problemlagen der Erziehung und Bildung durch Globalisierung (und im Zusammenhang damit wirksame gesellschaftliche Faktoren) verändern, wie sich erziehungswissenschaftliche Reflexion bisher darauf bezieht und welche neuen Reflexionsaufgaben sich im Sinne einer pädagogischen Gegenwartsanalyse aus der heutigen Situation ergeben.

1. Einleitung: Globalisierung: Über das Fuchteln mit einer Keule und die

Angst vor einer Falle

Diskussionen zu Gegenwartsfragen und zur gesellschaftlichen Situation der Gegenwart führen früher oder später - und dies offensichtlich in zunehmenden Maße - schnell zum Thema Globalisierung. Dabei bleibt meist offen, was mit diesem Begriff gemeint ist. Statt dessen fehlt es nicht an Emotionen, die dieser Begriff auslöst; der Begriff ist offensichtlich emotional hoch beladen und löst entsprechende Reaktionen aus. Die Bewertungen schwanken zwischen denen, die der Globalisierung nicht nur den Rang einer „Weltformel“ zusprechen, die den Schlüssel für das Verständnis alles dessen darstellt, was heute in der Welt vor sich geht (TH.L. FRIEDMANN 1999) und in ihr den einzig Erfolg versprechenden Weg zu Wohlstand, Glück und Frieden auf Erden sehen, und denen, die Globalisierung als einen „Angriff auf Demokratie und Wohlstand“, ja als eine „Falle“ betrachten, in die wir alle tappen und die nur Verderben mit sich bringt (H.P. MARTIN/H. SCHUMANN 1996).

In *pädagogischen* Diskussionen ist von Globalisierung weniger die Rede. Dies mag daran liegen, dass im landläufigen Verständnis Globalisierungsprozesse sich vor allem im wirtschaftlichen Bereich abspielen. Globalisierung, so die Meinung, ist eine Angelegenheit der „global players“, die mit Währungsgeschäften und finanziellen Transaktionen und Spekulationen in den verschie-

¹ Bei dem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags, den ich im November 1999 am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Jena gehalten habe.

densten Erdteilen Milliarden hin- und herschieben und Millionengewinne machen.

Bei genauerem Hinsehen sind allerdings Fragen der Erziehung und Bildung durch Globalisierung durchaus betroffen: *Zunächst* ist unübersehbar, dass mit dem Hinweis auf Globalisierung, vor allem, wenn er von Seiten der Politiker erfolgt, (Bildungs-)Politik gemacht wird. Globalisierung verlangt, so wird argumentiert, wegen der mit ihr verbundenen verschärften internationalen Konkurrenz Reform und Verbesserung im Bildungswesen, kürzere Studienzeiten, stärkere Förderung von Eliten.

Zweitens: Im Namen der Globalisierung werden auch neue Bildungsziele und ein neues Menschenbild propagiert und gefordert. Wer den Ansprüchen der Globalisierung gerecht werden will, der muss Flexibilität, Mobilität, Teamgeist und soziale Kompetenzen nachweisen, und schließlich *drittens* ist schwer ignorierbar, dass Globalisierung nicht nur ein wirtschaftlicher, die Ökonomie betreffender Vorgang ist, sondern dass er mit sozialen und kulturellen Folgen verbunden ist (A. GIDDENS 1997). Immerhin ist damit zu rechnen, dass das, was Globalisierung mit sich bringt - nämlich Abbau von Handelsschranken, weltweiter Austausch von Gütern, Kapital, Dienstleistungen, Arbeitskräften mit der dadurch ausgelösten Dynamik - dass diese Vorgänge soziale Folgen nach sich ziehen, dass neue soziale Konfliktlinien und Fronten entstehen, die, so ist zu folgern, die gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung nicht unberührt lassen.

Es spricht also einiges dafür, sich um die Implikationen zu kümmern, die mit den Prozessen der Globalisierung für Erziehung und Bildung verknüpft sind. Das ist zunächst die Frage danach, wie sich möglicherweise durch Globalisierung die gesellschaftliche „Rahmung“ und die Bedingungen und Problemlagen der Erziehung und Bildung wandeln. Dies wiederum setzt eine Klärung dessen voraus, was es mit der Rede von der Globalisierung auf sich hat und zwar sowohl hinsichtlich der Funktion, die die Bezugnahme auf Globalisierung im öffentlichen Diskurs hat als auch im Hinblick auf die sozialen Prozesse, die mit diesem Begriff bezeichnet werden. Und vor allem ist die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie sich die Prozesse des Aufwachsens im Zeichen der Globalisierung verändern. Schließlich geht es um die Konfrontation der dabei zutage geförderten Sachverhalte mit Tradition und Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion, um die Gründe für die bisher eher zurückhaltende Form der Beschäftigung mit Globalisierung, und um die Aufgaben, die sich im Rahmen einer pädagogischen Gegenwartsanalyse aus der Thematik für die erziehungswissenschaftliche Reflexion ergeben.

2. *Globalisierung als „Rahmung“ für Bedingungen und Problemlagen der Erziehung und Bildung*

2.1 *Dimensionen der Globalisierung*

Globalisierung lässt sich zunächst im allgemeinsten Sinn des Wortes verstehen als Prozess zunehmender, die nationalen Grenzen überschreitender, der Tendenz nach den ganzen Globus umspannender Austausch- und Wechselbezie-

hungen. Diese Austauschprozesse können sich auf wirtschaftliche, politische, kulturelle Bereiche beziehen, aber auch auf ökologische Wechselbeziehungen samt ihrer Risiken, auf Kapitalströme, Informationen, Technologien, wissenschaftliche Erkenntnisse, Ideologien, Konsum- und Kulturmuster, Lebensstile.

Globalisierung ist demnach in der bekannten Formulierung von A. GIDDENS (1990, S. 64) „the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa“. Das Bemühen um ein Verständnis dessen, was mit Globalisierung gemeint ist, muss sich zunächst darauf richten, die verschiedenen Dimensionen der Globalisierung ins Auge zu fassen.

Dimensionen der Globalisierung - Globalisierungskonzepte	
Dimension von Globalisierung	Zentrale Momente der Konzepte
1. Globalisierung als Entwicklung weltumspannender und gegenüber realen Wirtschaftsprozessen sich verselbstständigender Finanz- und Kapitalbeziehungen	Deregulierung = Abbau von Handelschranken; Steigerung der Kapitalmobilität; neoliberale Wirtschaftstheorie; Shareholder Value-Orientierung
2. Globalisierung von Unternehmensstrategien und Märkten	Global ausgerichtete Unternehmensstrategien (Produktion, Distribution, Kostenminimierung durch Verlagerung)
3. Globalisierung von Technologie, Forschung und Entwicklung	Globale Unternehmensnetzwerke, Informations- und Kommunikationstechnologien; New Economy
4. Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen, kulturellen Stilen	Ausbreitung von kulturellen Mustern, Vereinheitlichung von Stilen; Reisen, Tourismus
5. Globalisierung als Entstehung transnationaler politischer Strukturen	De-Nationalisierung; internationale Organisationen und Strukturen; Nicht-Regierungsorganisationen
6. Globalisierung von Bewusstsein und Wahrnehmung	Modellierung von Subjektivität durch Globalisierungseffekte; Weltbürger-Identität, Eine-Welt-Mentalität
Quellen: GROUP OF LISBOA 1995; HÜBNER 1998; modifiziert durch den Autor	

Die hier wiedergegebene Übersicht, die auf einen Ordnungsvorschlag der GRUPPE VON LISSABON (1995) zurückgeht, zeigt die „Violdimensionalität“ dessen, was sich hinter dem Begriff Globalisierung verbirgt: Es geht um ökonomische Prozesse (und hier noch einmal unterschieden nach Kapital- und Währungsströmen einerseits und Unternehmensstrategien andererseits), sodann um die Globalisierung von Forschung und Technik, um Konsum- und Lebensstile, um Denationalisierung politischer Strukturen und schließlich um die Prozesse der Entstehung eines globalen Bewusstseins. Allerdings ist dieser schematische

Überblick nur begrenzt geeignet, die Wirklichkeit der Globalisierung abzubilden. Er erweckt nämlich den Anschein, als ob die verschiedenen Dimensionen und Bereiche der Globalisierung je für sich stünden und sich entwickelten. In Wirklichkeit ist es gerade die Dynamik der *Wechselbeziehungen* zwischen den verschiedenen Bereichen, die ein wesentliches Moment der Globalisierung darstellt. Darüber hinaus „verkürzt“ das Schema die Wirklichkeit der Globalisierung insofern, als es Globalisierung als geradlinige Dynamik, als gleichsam unangefochtene Bewegung und Tendenz, der alles folgt, erscheinen lässt. In Wirklichkeit gibt es eine Anti-Bewegung zur Globalisierung, die sich, wie die Demonstrationen bei den Tagungen der Weltbank und des Weltwährungsfonds in Washington, Seattle und Prag (2000) zeigen, immer mehr formiert und ihre Kritik geltend macht, ebenso wie es auf der lebensweltlichen Ebene das zunehmend als Spannung empfundene Wechselverhältnis von lokal und global (U. MENZEL 1998; R. MÜNCH 1998) gibt.

2.2 *Globalisierung verstehen - Elemente zum theoretischen Verständnis der Globalisierung*

Globalisierung verstehen - und nicht lediglich Daten aneinander reihen, die in irgendeinem Sinn für Globalisierung sprechen - dies kann beim gegenwärtigen Stand der Dinge nur heißen, sich derjenigen Momente reflektorisch zu vergegenwärtigen, ohne deren Berücksichtigung das, was heute unter der Bezeichnung Globalisierung läuft, nicht nachvollziehbar wäre. Das kann keine umfassende „Theorie der Globalisierung“ sein, so wie es Theorien der Moderne, der kapitalistischen Gesellschaftsverfassung, der Postmoderne gibt, sondern eine Kombination von Elementen, die in ihrem Zusammenwirken Globalisierung ermöglichen.

Das ist *zunächst* die Frage nach der Dynamik, den Antriebskräften der Globalisierung, also danach, was sie antreibt, voranbringt; es ist *zweitens* die Frage nach der Logik und Struktur der Globalisierung und den Strategien und Wegen, denen sie folgt, und schließlich *drittens* geht es um die „Wirkungen“ der Globalisierung in den verschiedensten Richtungen, also in Bezug auf politische, soziale, kulturelle Folgeerscheinungen.

Die nachfolgende Darstellung der Elemente, die Globalisierung ausmachen, folgt, zumindest in groben Zügen, diesem gedanklichen Schema. Bei allen diesen Punkten geht es allerdings immer mehr um die Vergegenwärtigung von Kontroversen, der unterschiedlichen Standpunkte und Bewertungen, die die Diskussion bestimmen, als um die Beschreibung eines konsensfähigen Standes der Diskussionen. Was Globalisierung bewirkt, ist zutiefst strittig, und Klärungen in diesem Streit sind auch deshalb schwierig, weil die empirische Basis, auf die sich die Kontrahenten beziehen können, sehr schmal ist und weil es wenig theoretische Analysen gibt (eine sonst selten anzutreffende Verbindung von theoretischer Analyse und empirischer Untersuchung liegt vor bei K. HÜBNER (1998); im Unterschied dazu beschränkt sich die Arbeit von M. BEISHEIM u.a. (1999) fast völlig auf die Wiedergabe qualitativer Daten, die als Indikatoren für Globalisierung gelten sollen). In diesem Sinn sind es folgende Elemente, die in ihrem Zusammenwirken Globalisierung ausmachen:

Verselbstständigung und Dominanz des Ökonomischen gegenüber dem Gesellschaftlichen

Das erste zentrale Element der Globalisierung in ihrer *heutigen* Form² liegt in der Herauslösung des Ökonomischen aus dem Gesellschaftlichen. Dies stellt eine notwendige *Voraussetzung* für Globalisierung dar; gleichzeitig *befördert* Globalisierung den damit bezeichneten Vorgang. Diesen Prozess hat K. POLANYI bereits 1944 in seinem großen Werk: „The great Transformation“ (zuletzt in deutscher Übersetzung 1994) in einer scharfsichtigen Analyse dargestellt. Die „Transformation“ besteht darin, dass die Ökonomie nicht mehr, wie in allen früheren Gesellschaftsformen, den gesellschaftlichen Bedürfnissen dient und in soziale und gesellschaftliche Beziehungen eingebettet ist, sondern nunmehr umgekehrt das Wirtschaftssystem an die erste Stelle tritt und die sozialen Beziehungen, ja die Gesellschaft insgesamt, zu einem „Beiwerk des Wirtschaftssystems“ (POLANYI 1997, S. 111) wird. A. GIDDENS greift das Ergebnis dieser Analysen auf, wenn er den Vorgang der „Entbettung“ im gleichen Sinn als Herauslösung der wirtschaftlichen Prozesse aus sozialen Bezügen beschreibt und diesen Vorgang zusammen mit der „raumzeitlichen Abstandsvergrößerung“ und einer spezifischen Form der Reflexivität als die zentralen Momente der Modernisierung beschreibt und in der Globalisierung eine „Konsequenz der Moderne“ sieht (GIDDENS 1984, S. 84).

Zum adäquaten Verständnis der spezifischen Qualität gegenwärtiger Globalisierungsprozesse ist es allerdings unerlässlich, die aktuelle (welt-)geschichtliche Situation in die Betrachtung einzubeziehen: Das Ende der Blockbildung nach dem Zusammenbruch der staatssozialistischen Systeme eröffnet der Dynamik der von MARX beschriebenen Logik des kapitalistischen Wirtschaftssystems die Möglichkeit, seine wahrhaft globale Dimension zu realisieren. Die von POLANYI in ihren Entstehungsbedingungen herausgestellte liberale Wirtschaftsphilosophie und -theorie bietet dabei die theoretische Basis zur Begründung der Forderung nach Abbau aller nationalen Handelsschranken, nach Deregulierung in allen nur denkbaren Hinsichten und für den Glauben an die wohlstandsfördernden Kräfte des Marktes (FRIEDMANN 1999).

Dieser Einschätzung und Bewertung steht schroff gegenüber die Position derer, die in der Globalisierung einen „Angriff auf Wohlstand und Demokratie“ sehen (H.P. MARTIN/H. SCHUMANN 1996; C. KOCH 1995), die Globalisierung gleichsetzen mit der Ausweitung der bisher nationalen Ausbeutung auf globale Dimensionen und die in den suprational agierenden Wirtschaftsinstitutionen

2 „Vorformen“ bzw. frühere Formen der Globalisierung (definiert als länderübergreifende Formen wirtschaftlichen Austauschs) stehen in einem Zusammenhang oder sind Folgen übergeordneter Zielsetzungen, und sie haben identifizierbare Nutznießer. Sie haben zu tun mit Eroberungen, mit Missionierung, mit Kolonialisierung und dienen dem jeweils damit angesprochenen Interesse. Der Hinweis macht deutlich, dass auf einer rein *quantitativen* Basis (also auf der Basis von Zahlenangaben über Ausmaß, Häufigkeit, Zeitdauer, Distanzen von Güter- und Warenaustausch und Handelsverflechtungen) kein angemessenes Verständnis von Globalisierungsprozessen möglich ist. Erst eine *qualitative* Betrachtung, die über die Quantitäten hinausgeht, und sowohl Rahmenbedingungen und Nutznießer als auch die neuen Formen von Austauschprozessen im Zusammenhang mit Globalisierung bedenkt, führt zum Verständnis dessen, was Globalisierung heute bedeutet.

wie Weltwährungsfonds und Weltbank die Handlanger und Erfüllungsgehilfen der Profitinteressen der global agierenden Weltkonzerne sehen (E. ALTVATER/B. MAHNKOPF 1996).

Die Entstehung internationaler Kapitalmärkte

Es ist ein immer wieder bestätigtes Faktum, dass sich von den Handelsvorgängen, die sich täglich rund um den Globus abspielen, nur ein äußerst geringer Teil auf Warengeschäfte bezieht, also einen realen Gegenstand in Form von Gütern, Dienstleistungen usw. hat. Der allergrößte Teil besteht aus Finanz- und Währungsgeschäften (umfangreiches Datenmaterial dazu bei BEISHEIM u.a. 1999, bei K. HÜBNER 1998 und - in kritischer Interpretation - bei ALTVATER/MAHNKOPF 1996). Dieser Finanzmarkt entwickelt sich also sowohl unabhängig von realen wirtschaftlichen Bedürfnissen und Bedingungen wie auch von nationalstaatlichen Regelungen.³ Aus ihm resultieren allerdings erhebliche Rückwirkungen auf die nationalen Finanzmärkte. Globalisierung bedeutet die Entstehung eines eigenständigen Regulationsmechanismus, der die Kapitalströme lenkt und über Entscheidungen die internationale Wirtschaftsentwicklung bestimmt. Institutionen wie der Weltwährungsfonds und die Weltbank spielen dabei eine im wesentlichen ausführende Rolle.

Die „Transnationalisierung der Arbeit“ und der veränderte Stellenwert der Erwerbsarbeit

Ein weiteres zentrales Moment der Globalisierung besteht darin, dass Produktion und Distribution von Gütern und Dienstleistungen sich tendenziell global ausdifferenzieren und so eine Arbeitsteilung entsteht, die in der Tendenz vor allem durch das Wettbewerbs- und Kostenprinzip bestimmt ist. Es gibt in diesem Zusammenhang keine nationalen Arbeitsmärkte mehr, sondern letztlich sind es die internationalen Geldmärkte, die über Produktionsstandorte und Marketing-Strategien entscheiden (HÜBNER 1998, S. 299-335).

Es ist also gerechtfertigt, auch von einer „Transnationalisierung der Arbeit“ (S. SASSEN 2000) zu sprechen - neben derjenigen anderer Faktoren des Wirtschaftsprozesses. Wie vor allem die Untersuchungen von SASSEN (zusammenfassend 2000) zeigen, führen Globalisierungsprozesse vor allem in den Metro-

3 Vgl. dazu die in die gleiche Richtung weisende Argumentation bei J. WALLERSTEIN (1979). Demnach hat sich die für die Moderne charakteristische kapitalistische Wirtschaftsform noch nie auf die Grenzen von Nationalstaaten einlassen können: Kapitalismus ist dieser Sichtweise zufolge immer „global“. „Capitalisme“, so heißt es bei WALLERSTEIN, „was from the beginning an affair of the world - economy and not the nation-states“ ebd., S. 19), und wer die prophetische Gabe von K. MARX ins rechte Licht rücken möchte, findet im Kommunistischen Manifest von 1848 zahlreiche Belege dafür, dass dort die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise von vornherein als ein erdumspannender Prozess gesehen wird, so wenn es heißt: „Das Bedürfnis nach einem stets ausgedehnteren Absatz für ihre Produkte jagt die Bourgeoisie über die ganze Erdkugel. Überall muss sie sich einmisten, überall anbauen, überall Verbindungen herstellen“ (MARX/ENGELS 1848/1970, S. 420).

polen zur Verstärkung der auch schon aus Gründen der postfordistischen Arbeitsorganisation zu beobachtenden Spaltung des Arbeitsmarktes, zu Polarisierung zwischen einer schmalen Schicht von Spitzenverdienern und gering bezahlten Arbeitskräften.

Darüber hinaus sind Auswirkungen der Globalisierung auch im Zusammenhang zu sehen mit den Wandlungen im Stellenwert und der Funktion menschlicher Arbeit als Folge von Computerisierung, Roboterisierung und Rationalisierung - also den Veränderungen in der Arbeitsorganisation, die im Zusammenhang mit der dritten industriellen Revolution (D. COHEN 1997) festzustellen sind. Zentral ist dabei die Spaltung in hoch anspruchsvolle Arbeitsplätze, die Steuerung und Management beinhalten, und am unteren Ende der Skala übrigbleibende Formen der Beschäftigung, die entweder nicht durch Rationalisierung ersetzbar sind oder deren Rationalisierung sich nicht lohnt (ALTVATER/MAHNKOPF 1996; D. RODRIK 2000).

Globale Informationssysteme

Weiterhin - und dies unterscheidet Globalisierung von allem, was man als „Vorformen“ der Globalisierung bezeichnen könnte - ist dies alles gebunden an die Möglichkeiten, die die modernen Informations- und Kommunikationssysteme für den Austausch von Informationen eröffnen (ausführliches Datenmaterial zur „Dichte“ und Struktur des Informationsaustauschs vgl. BEISHEIM u.a. 1999, S. 43-68). Sie bringen Raum und Zeit und die damit gegebenen Einschränkungen zum Verschwinden, ermöglichen Investitions- und Absatzentscheidungen weltweit und praktisch ohne zeitliche Verzögerung. In diesem Zusammenhang ist allerdings sogleich hinzuzufügen, dass Globalisierung kein *notwendiges* Resultat der Existenz und der in immer schnellerem Tempo erfolgenden Weiterentwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien darstellt. Allerdings stellen sie eine wesentliche *Bedingung und Voraussetzung* für Prozesse der Globalisierung dar. Deren Zustandekommen bedarf aber der Impulse und Dynamik, wie sie oben dargestellt wurden (vgl. SASSEN 2000, S. 179).

Soziale, politische und kulturelle Folgen bzw. Aspekte der Globalisierung

Mit dieser Überschrift verbindet sich zunächst der Hinweis auf damit bezeichnete Dimensionen der Globalisierung (vgl. die Übersicht bei GROUP OF LISBOA 1995): Soziale Globalisierung lenkt den Blick auf die Sozialformen, Gruppenprozesse, die Bildung sozialer Formationen (vor allem auch jenseits nationaler Zugehörigkeiten und Identitäten), die sowohl Folgen als auch Voraussetzungen von Globalisierungsprozessen darstellen. Mit dem Begriff der politischen Globalisierung wird die Aufmerksamkeit auf Prozesse der Verlagerung nationalstaatlicher Zuständigkeiten und Regelungskompetenzen auf solche suprationaler Art gelenkt, und kulturelle Globalisierung meint schließlich den Prozess zunehmender kultureller Homogenisierung und Universalisierung, also Angleichungen in Lebensstil, Konsumgewohnheiten, Lebensformen, die Allgegen-

wart von Coca-Cola und McDonald's und einer Pop-Kultur (B.R. BARBER 1996).

Allerdings: wie bereits an einer früheren Stelle betont, gilt für alle in diesem Zusammenhang angesprochenen Entwicklungen, dass sie nicht einlinig und eindimensional betrachtet werden dürfen. In jeder Hinsicht erzeugen Sog und Dynamik der Globalisierung zugleich Gegenbewegungen. Als generellste ist zu konstatieren die Suche nach regionaler und lokaler Verortung und Verankerung (MENZEL 1998; MÜNCH 1998). Es gibt, so U. BECK (1997), eine „Dialektik“ von Globalisierung und der Suche nach lokaler Bindung (die ihn zu dem Vorschlag führt, künftig von „Glokalisierung“ zu sprechen, um die unauflöslche Zusammengehörigkeit der beiden Aspekte gegenwärtig zu halten. Allerdings darf der damit zugrunde gelegte und gegenüber der Wirklichkeit viel zu simple Dualismus von global und lokal nicht den Blick dafür verstellen, dass in Wirklichkeit Globalisierungsprozesse zu differenziert zu betrachtenden neuen Sozialformen, zu einer „neuen Logik der Agglomeration“ führen (SASSEN 2000, S. 14).

Auf der *politischen* Ebene wirft Globalisierung zwei Fragen auf: Einmal die Frage nach der sozial-politischen Abfederung des kapitalistischen Wirtschaftsprozesses auf einer nunmehr globalen Ebene - nachdem die nationalstaatlich gefundenen und praktizierten Formen des sozialen Ausgleichs angesichts der Deregulierung auf der globalen, supranationalen Ebene nicht greifen. Schließlich stellt die Frage nach den Möglichkeiten der politischen Beteiligung der Bürger angesichts der durch Globalisierung gegebenen Bedingungen ein zentrales Thema der Diskussion dar. Dabei wird die These vertreten, dass als Folge der schwindenden Rolle der Nationalstaaten (zur Relativierung und Kritik dieser These vgl. HÜBNER 1998, S. 123) die nationalstaatlich verankerten Formen politischer Beteiligung der Bürger an politischen Entscheidungen erodiere und dass sich funktionale Äquivalente dafür auf globaler Ebene nicht entwickelt hätten und auch nicht entwickeln könnten (U. BECK 1997; J. HABERMAS 1998; S. BENHABIB 1999).

Und auch in Hinsicht auf die Entstehung einer universal globalisierten *Kultur* sind die Gegenbewegungen zu konstatieren: Bei aller wirtschaftlichen Globalisierung ist unübersehbar, wie im Zeichen von neu akzentuierten, vor allem auch fundamentalistisch ausgerichteten, kulturellen Selbstbestimmungsbewegungen (vor allem im islamischen Kulturkreis) Spaltung und Partialisierung der Welt ebenso wirksam sind wie die Tendenzen der wirtschaftlichen Vereinheitlichung (vgl. die Thesen von S.P. HUNTINGTON (1996) zum „clash“ der Zivilisationen).

2.3 *Globalisierung und der Wandel in den Bedingungen des Aufwachsens und der Erziehung und Bildung*

Globalisierung ist nicht nur ein ökonomischer Vorgang, sondern hat auch gravierende soziale, politische und kulturelle Folgen, die allerdings sehr unterschiedlich dargestellt und bewertet werden. Auf jeden Fall verändern sie das Leben der Menschen und damit eröffnen sich immer wieder Ausblicke, die den Bereich der Erziehung und Bildung, und zwar auf den verschiedensten Ebe-

nen, betreffen. Aus der Vielfalt von Fragestellungen, die sich anbieten, soll im Folgenden eine Auswahl von Aspekten erörtert werden:

- Der *erste* betrifft die Konsequenzen der Tatsache, dass die Berufung auf Globalisierung ein wesentliches Element des gesellschaftlich-politischen Horizontes darstellt, innerhalb dessen Fragen der Erziehung und Bildung diskutiert werden; dies betrifft auch das, was als „Menschenbild“ der Globalisierung propagiert wird.
- *Zweitens* soll näher betrachtet werden die Art und Weise, wie sich die Strukturen des Sozialisationsprozesses als eine wesentliche Voraussetzung für Erziehung und Bildung im Zeichen von Globalisierungsprozessen verändern.
- Und *drittens* soll näher analysiert werden, wie sich der Prozess der gesellschaftlichen Integration der nachwachsenden Generation im Zeichen der Globalisierung neu strukturiert; unter Bedingungen der Globalisierung - so die im Nachfolgenden zu erörternde These - entsteht eine neue Konfiguration im Verhältnis von beruflicher Orientierung, Erwerb einer Staatsbürgerrolle und gesellschaftlicher Integration.

Damit ist eine *Auswahl* von Fragestellungen ins Auge gefasst, andere ebenso wichtige und aussichtsreiche Perspektiven eröffnende Fragestellungen bleiben außerhalb der Betrachtung. Zu denken wäre hier an die Fragen der Erziehungs- und Bildungspolitik (im angelsächsischen Bereich behandelt bei A. GREEN 1999 und M. BOTTERY 1999), wie sie sich im Spannungsfeld von traditionell nationalstaatlicher Verfassung und Ansprüchen der Globalisierung aus den unterschiedlichen Bewertungen der Globalisierung ergeben (A. ST. WELLS u.a. 1998). Zu erörtern wären auch Fragen der Organisation des Bildungswesens und des Managements im Bildungswesen: Auch hier eröffnet sich ein neues Spannungsfeld zwischen dezentralisierenden Tendenzen, die auf Verstärkung der Autonomie der Bildungsorganisationen hinauslaufen und den Öffnungstendenzen, die sich aus Globalisierungsansprüchen ergeben; hier sind neue Verortungsprozesse notwendig.

2.3.1 *Globalisierung als Moment gesellschaftlicher Diskurse über Erziehung und Bildung*

Was immer diejenigen, die von Globalisierung sprechen und mit diesem Begriff hantieren, darunter verstehen - sie erzeugen damit eine soziale Realität, einen gesellschaftlich wirksamen Sachverhalt. Dies kann in vielfältiger Weise erfolgen: als Drohung (wer sich nicht der Globalisierung stellt, der wird untergehen), als Aufforderung (sich den Herausforderungen zu stellen, die mit den Konkurrenzverhältnissen in einer sich globalisierenden Welt verbunden sind), als Bedrohung (die Angst erzeugt, von der Globalisierungswelle überrollt zu werden). In dieser Weise ist Globalisierung gesellschaftliche Realität - unabhängig davon, was es damit in Wirklichkeit auf sich hat. Sie ist ein Teil des gesellschaftlichen Horizontes, in dem Erziehung und Bildung stattfinden, unabhängig davon, ob z.B. die Verlagerung von Arbeitsplätzen wirklich stattfindet, unabhängig davon, wie sich im tatsächlichen Marktgeschehen die Konkurrenz

um Marktanteile und die Rückwirkung auf Ertrag, Profit, Arbeitsplätze abspielt, unabhängig davon, ob und wie sich der Zusammenbruch eines Bankensystems auf die Investoren und deren Situation auswirkt.

Darüber hinaus gibt es aber auch die direkte, gezielte Verwendung des Globalisierungsarguments, so z.B. wenn Regelungen zur Verkürzung von Studienzeiten mit ihren Auswirkungen auf Lernchancen und soziale Chancen von Studierenden mit dem Hinweis auf neue Erfordernisse im Rahmen neuer Konkurrenzverhältnisse und neuer Formen des Wettbewerbs „in einer sich globalisierenden Welt“, wie es dann heißt, begründet werden. Ein wesentlicher Aspekt dieser sozialen Realität, die durch die Globalisierungsdebatte erzeugt wird, besteht darin, dass in dieser Debatte, explizit, aber auch implizit, ein spezifisches, auf die Anforderungen der Globalisierung zugeschnittenes „Menschenbild“ geltend gemacht und in die gesellschaftliche Diskussion eingebracht wird. Globalisierung braucht eine bestimmte „Sorte“ von Mensch, einen Menschen, wie er - in kritischer Absicht - von R. SENNET als der „flexible Mensch“ (1998/2000) beschrieben wurde. Kennzeichnend und bezeichnend ist in dieser Sicht für den Menschen des modernen Kapitalismus vor allem Flexibilität; das „Regime der kurzfristigen Zeit“, das die moderne Arbeitsorganisation bestimmt, heißt für den Menschen, dass es um „nichts Langfristiges“ mehr geht, dass dadurch der „Charakter des Menschen“ als das die Wechselfälle des Lebens Überdauernde unter diesen Bedingungen keine Chance mehr hat (der Titel der amerikanischen Originalausgabe des Buches von SENNET lautet: „The Corrosion of Character“).

Ein Beleg für das Wirksamwerden und Eindringen dieser neuen Anforderungen in den politischen Raum liegt in den Empfehlungen der „KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN DER FREISTAATEN BAYERN UND SACHSEN“ (1995). Hier wird ein Menschenbild propagiert, das den Menschen zum „Unternehmer seiner selbst“ macht, der Unternehmer-Mensch wird hier als der Mensch der Zukunft dargestellt (zur Kritik vgl. B. ZYMEK 1998).

Schließlich wirkt sich Globalisierung als Moment des Horizonts, innerhalb dessen Fragen der Erziehung und Bildung diskutiert werden insofern aus, als in diesem Rahmen Bildungspolitik eine neue, wenn auch meist nicht explizit erkannte Funktion übernimmt. Sie wird aus folgender Überlegung deutlich: Trotz aller Entbettungsvorgänge und der Vorherrschaft der Marktrationalität ist eine vollständige Herauslösung der Wirtschaft aus der Gesellschaft nicht möglich. Auch die Ökonomie muss anerkennen - und tut dies auch -, dass bei allem Übergewicht der Marktrationalität so etwas wie soziale Rationalität im Spiel ist, d.h., dass es Menschen mit ihren Bedürfnissen, Hoffnungen, Sehnsüchten sind, die in diesem Feld agieren. Daraus folgt der Versuch, die gesellschaftlichen Potenzen für die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit zu mobilisieren. Die Theorien der systemischen Wettbewerbsfähigkeit und die Managementstrategien global operierender Konzerne sind die Anerkennung des Sachverhalts, dass trotz Entbettung ein Rest an „Embeddedness“ der Wirtschaft in die Gesellschaft bleibt (im gleichen Sinn ALTVATER/MAHNKOPF 1996, S. 256)

Daraus resultiert eine neue Funktionsbestimmung und Aufgabenstellung der Bildungspolitik: Sie bekommt in diesem Zusammenhang die Funktion, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass die für den Wettbewerb notwendigen Potenzen in Form des „Humankapitals“ erreicht werden. Dies geschieht durch Maßnahmen wie Eliteförderung, durch Verkürzung, Straffung, Modernisierung von Studiengängen, Schaffung von Anreizsystemen, Vergleich von nationalen Schulsystemen unter Gesichtspunkten der Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen nationalen Schulsystemen. In dieser Sicht ist das Humane, das Menschliche, wenn schon nicht nur eine bloße Restkategorie, dann doch im Sinne und im Dienste eines „verinnerlichten Kapitalismus“ (vgl. SENNET 2000; J. RIFKIN 2000) ein vor allem für Konkurrenz und Wettbewerb mobilisierbares Moment, das insofern gefördert werden muss, als es zur Markttauglichkeit beiträgt.

2.3.2 Zwischen globaler Dynamik und lokaler Lebenswelt - zur Struktur sozialisatorischer Prozesse im Zeitalter von Internet und Globalisierung

Die Beschäftigung mit der Frage, ob und in welcher Weise Globalisierungsprozesse das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, und zwar nicht nur punktuell und zufällig, sondern so, dass von einer Veränderung und einem Wandel in der *Struktur sozialisatorischer Prozesse* gesprochen werden kann, die Kinder und Jugendliche durchlaufen, muss sich gegen zwei Zweifel wehren: Der *erste* entsteht daraus, dass die Felder und Orte, an denen Erziehung und Bildung primär stattfinden, also Familie, Schule, Gleichaltrigen-Gruppe, Ausbildung - dass diese Orte als solche lokaler, lebensweltlicher Art betrachtet werden, also als das Gegenteil von „global“ und deshalb zumindest im Windschatten dessen liegend empfunden werden, was Globalisierung ausmacht. Dies würde auch erklären, dass die Frage bisher, von Ausnahmen abgesehen (vgl. R. NESTVOGEL 2000) kaum Beachtung gefunden hat (während beispielsweise, wie mehrfach erwähnt, die durch Globalisierung ausgelösten Wandlungen in den Strukturen des Politischen intensives Interesse der Politikwissenschaft gefunden haben).

Die *zweite* Schwierigkeit für die Behandlung der Frage resultiert aus der mehrfach angesprochenen Tatsache, dass es an einer empirisch gesättigten, theoretisch tragfähigen und ausreichenden Theorie der Globalisierung mangelt. Dies macht es schwierig, wenn nicht unmöglich, in einer konsistenten Weise „Folgen“ und „Wirkungen“ dieses Vorgangs systematisch zu beschreiben. Dies wäre nur möglich auf der Basis einer Theorie und Empirie der Globalisierung, die erlauben müsste, komplexe Verhältnisse so „aufzubröseln“, dass der Anteil, der auf Globalisierung entfällt, sichtbar würde und daneben die Einflüsse anderer Faktoren, die gleichzeitig, aber nicht unmittelbar mit Globalisierung zusammenhängend wirksam sind. Das gilt im Hinblick auf moderne Informations- und Kommunikationsverfahren, neue Formen der Arbeitsorganisation, neue Sozialformen und kulturelle Lebensstile. Immerhin, bei allem Ineinandewirken der verschiedensten Faktoren und bei aller Unübersichtlichkeit, was Konturen und Strukturen betrifft, lässt sich doch als zentrales Moment feststellen, dass das Spannungsverhältnis von „globaler Dynamik“ und „sozialer Lebenswelt“, das in der weiter oben bereits genannten soziologischen Literatur zur Globalisierung übereinstimmend als zentraler Befund konstatiert wird, dass dieses Spannungsverhältnis auch die Struktur des Aufwachsens bestimmt. Damit wäre das bisher in der Sozialisationsforschung weithin übliche Modell historisch überholt, das auf der Vorstellung von konzentrisch sich erweiternden Lebensräumen im Ablauf der Lebensphasen beruht (vgl. U. BRONFENBRENNER 1979/1981). Nicht dies macht demnach heute, im Zeichen der Globalisierung, die Grundstruktur des Sozialisationsprozesses aus, sondern die tendenzielle Gleichzeitigkeit von realer Lebenswelt mit ihren Anforderungen, Zumutungen und Möglichkeiten einerseits und einer virtuellen, medial erzeugten Welt, die sich höchst aufdringlich und wirksam im Internet und Fernsehen, in Videos und Comics präsentiert, andererseits.

Die Suche nach Phänomenen, die diese hier behauptete Struktur belegen und illustrieren, muss bedenken, dass das, was hier als Spannungsfeld von glo-

baler Dynamik und lokaler Lebenswelt als strukturelles Merkmal für das Aufwachsen und für die Sozialisationsprozesse modellhaft zugrunde gelegt wird, sich in den verschiedenen Lebensaltern in unterschiedlicher Weise darstellt: *Kindheit* spielt sich zunächst in einer familialen Lebenswelt (in welcher Form immer) ab; aber bereits in den Kindersendungen des Fernsehens werden Elemente wirksam, die aus einer sich weltweit verstehenden und agierenden Unterhaltungsindustrie stammen (z.B. Pokémon); mit diesen Elementen werden Kinder in Tokio und San Francisco in gleicher Weise konfrontiert wie in München und Dresden. Kinder machen also sehr früh schon medial vermittelte Globalisierungserfahrungen. Im *Kindergarten* werden Kinder, wie später in der Schule, mit Lernanforderungen konfrontiert, die einem national entwickelten und sich auch so verstehenden Bildungssystem entstammen, in dem es zwar in aller Regel Kinder ausländischer Herkunft gibt - diese werden aber unter der Rubrik „Interkulturalität“ wahrgenommen und entsprechend behandelt, und nicht unter Gesichtspunkten, die sich aus dem Globalisierungsprozess ergeben.

Die *Schule* ihrerseits bringt wiederum die Erfahrung des Anderen, des Fremden in den ausländischen Mitschülern, nicht aber eine Vorbereitung auf globalisierte Verhältnisse. Dies findet gleichsam „am Nachmittag“, also außerhalb der Bildungsinstitutionen statt: in der Freizeit-Kultur, im Tourismus, im Auslandsaufenthalt, im Auslandsstudium, im Schüleraustausch - und damit in einer bestimmten, eher freizeit- und erlebnisbestimmten Form. Im *Jugendalter* wird das Spannungsverhältnis zwischen lokal und global stärker: Die Lernaufgaben des Jugendalters (R.J. HAVIGHURST 1972; W. HORNSTEIN 1990) sind weit hin, soweit sie die offizielle Programmatik betreffen, fast ausschließlich auf einen nationalen und lokalen Bezugsrahmen ausgerichtet. Die jugendkulturellen Szenen und die Ausdrucksformen der Jugendkultur sind aber in hohem Maße international; dies bedeutet, dass sich die Prozesse der Identitätsbildung, der Selbstfindung, der sozialen Evaluation und Verortung, die das zentrale Thema der Jugendphase ausmachen, in einem Spannungsfeld abspielen, das einerseits durch die weitgehend in einem nationalstaatlichen Rahmen angesiedelten Anforderungen in Schule und Ausbildung und dem, was darin an identitätsbildenden Angeboten enthalten ist, gebildet wird, und andererseits aus den Prozessen der Selbstsozialisation im jugendkulturellen Bereich besteht, der einen globalen Bezugsrahmen darstellt.

2.3.3 *Globalisierung: Der veränderte Bezugsrahmen für den Zusammenhang von beruflicher Orientierung, Erwerb der Staatsbürgerrolle und gesellschaftlicher Integration*

An einer zentralen „Lernaufgabe“ des Jugendalters, dem „Erwerb der Voraussetzungen für ökonomische Unabhängigkeit“ (HORNSTEIN 1990, S. 87-88), zeigt sich in einer höchst anschaulichen Weise, wie sich der für diese Lernaufgabe charakteristische und für die politische Loyalität grundlegende Zusammenhang von beruflicher Orientierung, Erwerb der Staatsbürgerrolle und gesellschaftlicher Integration im Zeichen der Globalisierung neu konfiguriert. Traditionellerweise findet der Prozess der gesellschaftlichen Integration und Eingliederung der nachwachsenden Generation in einem (nationalstaatlich konzipierten

und wirksamen) Zusammenhang statt. Dem Bildungssystem kommt dabei die Aufgabe zu, die nachwachsende Generation auf die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems vorzubereiten. Das Beschäftigtensystem stellt - zumindest der Idee nach - eine positive Bewertung der in der Jugendphase erworbenen Qualifikationen und darauf bezogener, für die berufliche Praxis notwendiger moralischer und sozialer Orientierungen dar. Damit - so die traditionelle Sichtweise - wird in der jungen Generation zugleich dasjenige Maß an Zustimmung und Anerkennung des (ebenfalls nationalstaatlich verfassten) politischen Systems erzeugt, das für das Fortbestehen und Funktionieren eines demokratischen Staatswesens notwendig ist. Dieser Zusammenhang von grundsätzlich garantierter Anerkennung der in der Jugendphase erworbenen Qualifikationen im und durch das Beschäftigtensystem und von Zustimmung zum politischen System stellt die Grundlage für die gesellschaftliche und politische Integration der nachwachsenden Generation dar.

Schon Phänomene wie Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungskrise, wie sie seit den Achtzigerjahren auftreten und zu einem „Qualifizierungsparadox“ (MERTENS 1985) führen (= sich immer höher qualifizieren müssen, aber wissen, dass, weil alle dies tun, auch höhere Qualifikation keinen sicheren Arbeitsplatz garantiert) verweisen darauf, dass dieses „System“ brüchig zu werden beginnt. Dann, im Zeichen der „Dritten industriellen Revolution“ (COHEN 1997) verändern sich auch die Organisationsformen der Arbeit und schließlich auch die Bedeutung der Erwerbsarbeit für den Menschen. Und jetzt auch noch Globalisierung! Prozesse der Globalisierung sorgen dafür, dass der bis dahin durchschaubare Rahmen gleichsam durchlöchert wird und damit seine Halt und Orientierung gebende Funktion verliert. Der nationale Arbeitsmarkt und das nationale Beschäftigtensystem verlieren unter diesen Umständen ihre Bedeutung als Ort der Ausbildung einer national gepolten politischen Zugehörigkeit. Damit verlieren Beruf und Erwerbsarbeit auch ihre Bedeutung als Medium sowohl gesellschaftlicher Integration wie als stabilisierender Faktor für gesellschaftlichen Zusammenhalt und Solidarität.

Ein höchst aussagekräftiges Beispiel für die damit angesprochenen neuen Verhältnisse und Bedingungen stellt das Vorhaben der Bundesregierung dar, mit Hilfe des sogenannten Green-Card-Programms 30000 hoch spezialisierte und auf dem neuesten Stand der Computertechnik arbeitende Spezialisten - man denkt dabei vor allem an Interessenten aus Indien - nach Deutschland zu holen, um dadurch einen als dramatisch empfundenen und für den Wirtschaftsaufschwung als höchst hinderlich angesehenen Engpass zu beseitigen. Deutschland selbst, so heißt es zur Begründung, verfügt derzeit nicht über die entsprechenden Fachleute. Dieser Vorgang zeigt, dass auch Rekrutierungsprobleme von Spezialisten nach dem Muster eines globalen, durch keine nationalen Begrenzungen eingeschränkten Marktes gelöst werden können. Dadurch ändert sich aber - und dies ist der Aspekt, der in unserem Zusammenhang interessieren muss - das Muster der Generationenfolge und des Generationenwechsels auf dem Arbeitsmarkt: der nationale Rahmen, innerhalb dessen bisher die Generationenfolge organisiert war, wird, zumindest der Tendenz nach, zu einem globalen. Das heißt: für die nachwachsende Generation sind Berufs- und Lebensplanung nicht mehr im nationalen Rahmen kalkulierbar. Dies schafft eine neue, durch zusätzliche Unsicherheit und Nicht-Kalkulierbarkeit bestimmte Situation, zusätzliche Risiken und Unsicherheit. Die Notwendigkeit, sich gleichsam global zu verorten, heißt, sich gegenüber schwer kalkulierbaren Zusammenhängen und schwer voraussehbaren Entwicklungen einzurichten, denn niemand weiß, ob nicht morgen ähnliche Programme für andere Teilarbeitsmärkte ausgeschrieben werden. Globalisierung erweitert den Bezugsrahmen für berufliche Planung und erfordert so vom Individuum ein erweitertes Maß an (individualisierter) Handlungskompetenz.

Das Beispiel des Green-Card-Programms macht schlaglichtartig deutlich, wie Globalisierung traditionelle und eingefahrene Muster von Generationenverhältnissen (E. LIEBAU/CH. WULF 1996; HORNSTEIN 1999), und hier vor allem soweit dies die Muster der Generationenfolge betrifft, verändern; dies gilt im Übrigen auch für *Geschlechterverhältnisse* (eine der wenigen Analysen dazu: B. YOUNG 1999/2000)

3. Konsequenzen und Perspektiven im Hinblick auf die Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Erziehungswissenschaftliche Reflexion kann die hier zur Rede stehende Thematik in unterschiedlicher Weise bearbeiten und zu ihrem Gegenstand machen: Als „*Wirklichkeitswissenschaft*“ (zu der hier zugrunde gelegten Unterscheidung von Formen erziehungswissenschaftlicher Reflexion vgl. P. VOGEL 1998) ergibt sich aus der Globalisierungsthematik für die Erziehungswissenschaft die Aufgabe, eine möglichst realitätsnahe *Beschreibung* der Erziehungswirklichkeit, wie sie sich im Zeichen der Globalisierung darstellt und - vor allem - verändert, zu liefern. Das hat einen empirischen Teil, aber auch einen theoretischen, in dem es um die *Analyse* der Zusammenhänge geht, die diese Sachverhalte bestimmen. Schließlich ginge es um eine ideologiekritische *Prüfung*, die in dem hier vorliegenden Fall die Analyse und kritische Auseinandersetzung mit dem betrifft, was U. BECK (1997) „Globalismus als Ideologie“ nennt.

Für Erziehungswissenschaft, insoweit sie *Handlungsorientierungen* entwickeln, begründen, vorschlagen soll, ergibt sich aus dem Bisherigen die Aufgabe, begründete, als Orientierung für die Praxis geeignete Vorschläge zur Lösung der mit dem Globalisierungsprozess verbundenen und neu in Erscheinung tretenden Problemlagen zu entwickeln; sie müssen wirklichkeitsangemessen, aber auch normativ begründet und reflektiert sein. Und Erziehungswissenschaft als „*Reflexionswissenschaft*“ schließlich hat es mit Reflexion und Kritik der „Grundbegriffe“ und „Kategorien“ der Erziehung und Bildung - in diesem Fall: angesichts der mit Globalisierung verbundenen Prozesse und Strukturen zu tun. Hier geht es um „kritische Reflexion der erkenntnisleitenden, wissensgenerierenden Grundannahmen und Beweisverfahren, der empirisch-historischen und ideologiekritischen Entwürfe und Grundannahmen“ angesichts der mit Globalisierung verbundenen Sachverhalte (VOGEL 1998, S. 176).

3.1 Globalisierung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft:

Ein bisher selten behandeltes Thema und mögliche Gründe für diesen Sachverhalt

Gemessen an diesem Aufgabenkatalog stellt sich die Forschungslage als ausgesprochen defizitär dar. Fragen der Erziehung und Bildung unter dem Aspekt Globalisierung zu betrachten, zu beschreiben und zu erforschen ist bisher kaum etablierter Forschungsgegenstand⁴, und da, wo sich Erziehungswissen-

4 In der angelsächsischen Literatur zur Bildungsforschung - für Hinweise dazu danke ich EWALD TERHART - hat das Thema Globalisierung demgegenüber bereits eine breitere Resonanz gefunden. Der Schwerpunkt der Beschäftigung mit dem Thema liegt hier auf der Erörterung der Konsequenzen der Globalisierung für Erziehungs- und Bildungspolitik (A. GREEN 1999; S. MARGINSON 1999), auf den Folgen von Globalisierung für das Erziehungs-Manage-

schaft mit der Thematik befasst, erfolgt dies in einer eher punktuellen Weise und häufig in einer Perspektive, die dem Gegenstand nur bedingt gerecht wird. Das gilt für Darstellungen, die sich mit Globalisierung im Kontext der international vergleichenden Bildungsforschung befassen (vgl. dazu v.a. den sonst verdienstvollen Beitrag von W. MITTER 1998). Darüber hinaus ist von Globalisierung die Rede im Kontext von Überlegungen zum interkulturellen Lernen (vgl. dazu im Sammelband von A. SCHEUNPFLUG/K. HIRSCH 2000 vor allem die Beiträge von A.K. TREML und R. KÖSSLER). Hier steht im Vordergrund die Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben des Lernens angesichts der Entwicklung zu einer „globalen Weltgesellschaft“ (SCHEUNPFLUG 1996). In einem ähnlichen Zusammenhang ist dann auch von der „Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft“ (TREML 1998) die Rede. Zu erwähnen sind wegen ihres Anspruchs aus dem erwähnten Sammelband von SCHEUNPFLUG/HIRSCH weitere Beiträge. K. SEITZ versucht den Zusammenhang herzustellen zwischen den Vorstellungen und der Programmatik einer „weltbürgerlichen Erziehung“ und der Bildungsproblematik, wie sie sich im Zeichen der Globalisierung stellt. Der Aufsatz von Ch. ADICK betrachtet Globalisierung als „Herausforderung für nationalstaatliche Pflichtschulsysteme“, und die programmatischen Überlegungen von R. NESTVOGEL gelten der Frage, wie sich Sozialisation „unter Bedingungen von Globalisierung“ darstellt.

Allerdings führt der Verzicht auf ein theoretisches Verständnis von Globalisierung in den Beiträgen dazu, dass zwar von Phänomenen gesprochen wird, die als Ausdruck von Globalisierung verstanden werden können, aber der weitgehende Verzicht darauf, die der Globalisierung zugrunde liegende Dynamik, die Logik und Struktur der mit Globalisierung verbundenen Prozesse zu bedenken, beeinträchtigt dann doch den Erkenntnisgewinn dessen, was im Hinblick auf Konsequenzen der Globalisierung für die Bildungs- und Erziehungsthematik zutage gefördert wird. Dabei ist gerade die Kontrastierung von „Internationalität“ mit „Globalität“ geeignet, noch einmal das Spezifische der Globalisierung herauszustellen: Während *Internationalität* als Leitbild von der Existenz und Wünschbarkeit souveräner Staaten ausgeht und der Bildung die Aufgabe zuschreibt, in den Heranwachsenden die bildungsmäßigen Voraussetzungen für internationale Verständigung und für das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher nationaler oder kultureller Herkunft zu befördern, beruhen die Logik und Struktur der *Globalisierung* auf dem Prinzip der Grenzüberschreitung, der Beseitigung von Grenzen, auf dem Ideal und Programm ei-

ment (M. BOTTERY 1999); auch komparativ angelegte Studien spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle (Ph.W. JONES 1998). Schließlich gibt es Analysen, die in einer grundsätzlichen Weise den Zusammenhang von „Education, Globalization and economic development“ zum Thema machen (PH. BROWN/H. LAUDER 1996). Besonders ergiebig und ertragreich, was die Konsequenzen der Globalisierung für Erziehung und Bildung betrifft, ist der Aufsatz von A.S. WELLS/S. CARNOCHAN/J. SLAYTON u.a. (1998) zum Thema „Globalization and Educational Change“. Hier wird aufgezeigt, wie sich aus unterschiedlichen Sichtweisen auf Globalisierung (unterschieden wird eine „neoliberale“, eine „modernistische“, eine „realistische“, und eine „postmarxistische“) auch unterschiedliche Konsequenzen im Sinne von Erziehungsprogrammatiken und im Hinblick auf Erziehungs- und Bildungspolitik ergeben. Notwendig, so die Autoren, ist eine Kritik der gegenwärtig vorherrschenden, aber einseitig die Vorteile der Globalisierung hervorhebenden neoliberalen Wirtschaftspolitik. Demgegenüber wird eine kritisch-emanzipatorische Globalisierungsforschung gefordert, die Erziehung und Forscher zugleich zu einem Teil des Globalisierungsdiskurses macht.

nes erdumspannenden, wahrhaft globalen Austauschs mit dem Versprechen des Wohlstands für alle. Im Konzept der Globalisierung erscheinen nationalstaatliche Grenzen und Regelungen nur noch unter dem Aspekt der abzubauenen Barrieren, weil sie diesem von Markt und Konkurrenz angetriebenen Prozess hinderlich sind. Erziehung und Bildung haben in der Programmatik, die der Globalisierung zugrunde liegt, die Aufgabe, einen Menschen zu schaffen, der die für die Mitwirkung an diesen Prozessen erforderlichen Voraussetzungen in seiner Motivation, in seinen grundlegenden Orientierungen und Werthaltungen, in seiner kognitiven Ausstattung und vor allem auch was die sozialen Kompetenzen betrifft, verinnerlicht hat und fähig und willens ist, sich im Sinne der beschriebenen Programmatik zu engagieren.

Gemessen an der Gewalt und Dynamik, die in der Programmatik und der 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.

Die Frage nach den *Gründen* für diesen Sachverhalt kann in zwei Richtungen gehen: Sie können einmal in der eingangs beschriebenen Diffusität des Gegenstandes gesucht werden (eine „radikale“ Position könnte darüber hinaus die Irrelevanz des Themas für die Pädagogik behaupten, ein Standpunkt, der sich angesichts intensiver werdender Diskussionen zu den sozialen und kulturellen Aspekten der Globalisierung schwerlich durchhalten ließe).

Die Gründe können aber auch auf der Seite der Erziehungswissenschaft gesucht werden. Die These, die es zu belegen gälte, hieße dann, dass es eine spezifische Form der Selektivität in der Thematisierung und Problemwahrnehmung in der Konstruktion von Wirklichkeit ist, die zur Ausblendung der hier beschriebenen Thematik aus dem Aufmerksamkeitsspektrum der Erziehungswissenschaft führt.

Für diese These spricht zunächst, dass es in der Erziehungswissenschaft ja durchaus einen Diskurs zu der Frage gibt, welche Konsequenzen sich aus den Entwicklungen der Moderne für die Erziehungs- und Bildungsproblematik ergeben. Aber dieser Diskurs konzentriert sich im Wesentlichen auf den Bereich der kulturellen Moderne (vgl. D. HOFFMANN/A. LANGEWAND/CH. NIEMEYER 1994; F. HEYTING/H.-E. TENORTH 1992; J. OELKERS 1991). Darin drückt sich eine spezifische Selektivität aus. Als Gründe dafür, dass in der Erziehungswissenschaft die Sicht auf „das breite Spektrum historischer Prozesse und kultureller Problemlagen eng und beschränkt blieb“, nennt A. RANG (1994, S. 50) die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu einer akademischen Fachwissenschaft, die ihr die Beschränkung und Konzentration auf ein eng umrissenes Fachgebiet nahe lege; ferner die Betonung der relativen Autonomie der Pädagogik, die die Konzentration auf „die einheimischen Begriffe“ nahe lege, das Bemühen um disziplinäre Identität, verbunden mit Abgrenzungskämpfen gegen andere Disziplinen, was einer integrierten Betrachtung nicht förderlich sei und schließlich verstärke auch die Orientierung am pädagogischen Bezug und die Orientierung am Postulat der Praxisdienlichkeit die Tendenz zur Abkapselung gegenüber anderen disziplinären Sichtweisen.

3.2 *Der eine Ort in der Tradition der Pädagogik und die Vielfalt der Orte im Prozess der Globalisierung*

Damit sind sicher wichtige Gründe dafür genannt, dass in der Erziehungswissenschaft eine spezifische Form der Wirklichkeitswahrnehmung herrscht. Für die Ausblendung der mit Globalisierung verbundenen Prozesse aus der erziehungswissenschaftlichen Reflexion könnte darüber hinaus aber auch etwas anderes eine Rolle spielen: Es könnte sein, dass die für die Pädagogik in ihrer Tradition bestimmende und subkutan wie explizit wirksame Orientierung an der Vorstellung, dass Erziehung an einem Ort erfolge, und zwar in der doppelten Akzentuierung dieser Formulierung, dass sie an einem „Ort“ und darüber hinaus an „*einem*“ Ort stattfinde, dass dieses Modell den Blick dafür verstellt, dass in Wirklichkeit in modernen Gesellschaften - und Globalisierung bezeichnet, wie GIDDENS mit Recht betont, eine „Radikalisierung“ der Moderne - an vielen, auch konkurrierenden Orten stattfindet.

In der Theoriegeschichte der Pädagogik (OELKERS 1993; 2000) ist vorherrschend die Vorstellung vom „geschlossenen Erziehungsraum“, und vor allem auch die erzieherische Wirkung hat mit der Geschlossenheit von Räumen zu tun. Das Modell des pädagogisch kontrollierten Raums bestimmt in starkem Maße das pädagogische Denken. Das würde, zumindest ein Stück weit, die Tendenz zur Ausblendung von Sachverhalten, die mit Globalisierung verbunden sind, aus der erziehungswissenschaftlichen Reflexion erklären. Vielfalt wird vor dem Hintergrund dieser Tradition nicht als Chance für das Individuum, sondern als Gefahr der Entfremdung gesehen, weil es die wahre menschliche Natur nur an einem Ort, am richtigen Ort geben kann, was in einer differenzierten Gesellschaft nicht möglich ist.

Die Vorstellung von dem *einen* geschlossenen *Raum* gehört allerdings in den Kontext der ständisch geschlossenen Gesellschaft der vorindustriellen Zeit. Die Entwicklung zu einer funktional differenzierten Gesellschaft, wie sie für die Moderne charakteristisch ist, die dazu führt, dass Menschen sich in vielen Sphären, Rollen, Funktionszusammenhängen bewegen - dies ist von der erziehungswissenschaftlichen Reflexion nur zögerlich und mit spezifischen Wertungen als Frage nach den Möglichkeiten von Identität angesichts funktional differenzierter gesellschaftlicher Teilsysteme aufgenommen und diskutiert worden. Prozesse der Globalisierung, wie wir sie aktuell erleben und wie sie sicherlich künftig wirksam sein werden, stellen demgegenüber eine radikal neue Situation dar - und damit die schärfste Herausforderung bzw. Infragestellung des Theorems von dem *einen* richtigen Raum der Erziehung. Ganz abgesehen davon, dass Erziehung nur in der Utopie den *einen* wahren Ort hatte, führen spätestens die modernen Informations- und Kommunikationsmedien jede Vorstellung von Geschlossenheit ad absurdum. Das Thema Raum als eine Bedingung der Erziehung, und - insofern Raum immer auch die Komponente Zeit enthält - auch das Thema Zeit, stellt sich für die Reflexion der Erziehung neu. Diese neue Raum-Zeit-Struktur, die auf die Gleichzeitigkeit, was die Zeit, und auf Allgegenwart und „Abstandsvernichtung“, was den Raum betrifft, hinausläuft, schafft eine Situation, die nicht nur die bereits erwähnte sozialökologische Theorie des Aufwachsens in konzentrisch sich erweiternden Kreisen obsolet werden lässt, sondern auch die von HABERMAS verwendete Unterscheidung

von „System“ und „Lebenswelt“ und die damit verbundene Unterscheidung von „sozialintegrativen“ und „systemintegrativen“ Dimensionen des Sozialisationsprozesses (HABERMAS 1981) - Unterscheidungen und Konzeptualisierungen, die die Spuren der Dualität von „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ an sich tragen und die von einer Soziologie der Örtlichkeit leben, die angesichts der beschriebenen Gegebenheiten als überholt betrachtet werden muss.

3.3 Globalisierung und die Notwendigkeit einer kritischen Überprüfung der Reflexionsformen der Erziehungswissenschaft

Befunde dieser Art, die eine spezifische Form der Bezugnahme bzw. Ausblendung von Wirklichkeit aus dem Aufmerksamkeitspektrum der Erziehungswissenschaft, also eine spezifische Form von Selektivität in der Problemwahrnehmung und Thematisierung zutage fördern, provozieren eine Analyse der Selektions- und Thematisierungsformen in der Erziehungswissenschaft, die darüber bestimmen, welche Themen und welche Aspekte der Wirklichkeit zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion werden bzw. welche Aspekte außerhalb der Wahrnehmung bleiben. Im vorliegenden Fall: Was maßgebend ist dafür, dass sich die erziehungswissenschaftliche Reflexion vor allem an Konzepte der kulturellen Modernisierung hält, sich also vor allem auf der Ebene symbolischer, kultureller Verständigungsprozesse bewegt, dass aber ganz generell die Ebenen und Wirkungen ökonomischer Prozesse, auch die Macht- und Interessenkonstellationen, die die aktuelle Gesellschaftsformation und eben damit auch die in ihr stattfindenden Erziehungs- und Bildungsprozesse bestimmen, eher am Rande bleiben. Analysen dieser Art würden ein höheres Maß an disziplinärem Bewusstsein erzeugen und zugleich diskutierbar machen, was in solchen Prozessen der Selektion und Thematisierung geschieht, und damit auch ein Wissen darüber erzeugen, in welchem Verhältnis die Konstruktion der Wirklichkeit, die in diesen Prozessen erfolgt, zu den Wirklichkeitskonstruktionen anderer Disziplinen steht.

Die von S.M. TOULMIN (1972/1978) entwickelte Theorie der „Evolution von Wissenschaftspopulationen“ und die darauf aufbauenden Vorschläge zur Strategie der Analyse solcher Prozesse könnten dafür hilfreich sein. In einer höchst anregenden kritischen Auseinandersetzung mit dem KUHN'schen Paradigma der Wissenschaftsentwicklung und unter Bezugnahme auf die DARWIN'sche Populationstheorie der „Variation und natürlichen Auslese“ (TOULMIN ebd., S. 162) entwickelt TOULMIN eine allgemeine Struktur für die Erklärung von Wissenschaftsentwicklung. Sie benennt die Momente, die ausschlaggebend dafür sind, dass auf dem Wege von „Variation“ und „Auslese“ wissenschaftliche Disziplinen als „Ideenpopulation“ sich entwickeln.

Für die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin ergäben sich aus Analysen dieser Art Erkenntnisse, die wesentlich über die Einsichten und Befunde, wie sie üblicherweise von der Wissenschaftsgeschichte zu erwarten sind, hinausgingen. Sie würden nämlich ein theoretisch fundiertes Wissen über die Determinanten der Entwicklungsgeschichte der Disziplin zutage fördern und damit zugleich Optionen für die weitere Entwicklung der Disziplin - vor allem angesichts und in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wandlungs-

prozessen wie z.B. Globalisierung - diskutierbar machen. Sie würde sich dann auch der produktiven Beunruhigung darüber aussetzen, ob sie sich denn wirklich mit dem befasst, was gegenwärtig „Sache ist“ und ob ihr Instrumentarium, sprich: ihre Begrifflichkeit, ihre Kategorien, ihre Denkformen und theoretischen Modelle geeignet sind, diese aktuelle Wirklichkeit zu beschreiben, mit anderen Worten: ob sie auf diese Wirklichkeit „passen“. Dabei geht es nicht um ein „Ableitungsverfahren“, das Befunde anderer Disziplinen zum Anlass nimmt, daraus umstandslos pädagogische Aufgaben zu deduzieren - wie dies z.B. in Bezug auf den Topos der „Risikogesellschaft“ immer wieder geschieht. Pädagogische Aufgaben lassen sich nicht aus Gesellschaftsanalysen deduzieren; sie werden erst sichtbar als Ergebnis einer kritischen Auseinandersetzung mit dem, was der erziehungswissenschaftlichen Reflexion, z.B. von anderen Wissenschaftsdisziplinen, zugespielt wird. Zugleich ist es notwendig, die eigenen Sensorien und Rezeptoren, Denkformen, Auswahlprozesse, Kategorien, die für die eigene Konstruktion der Wirklichkeit im Schwange sind, zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Im Fall der Globalisierung geht es dann nicht zuletzt darum, die Verflechtung und das Eingewobensein ihrer Denkformen in nationale Traditionen zum Gegenstand kritischer Überprüfung zu machen. Das heißt auch, dass Erziehungswissenschaft sich selbst gleichsam historisch reflektiert und relativiert. Sie kann sich nicht unberührt vom geschichtlichen Wandel und von dem, was er mit sich bringt, mit hergebrachten Denkformen gleichsam außerhalb des Wandels stellen und sich als darüberstehende Instanz und Kritikerin ansehen. Sie muss vielmehr in der kritischen Reflexion und Überprüfung ihrer Denkmodelle und Kategorien der Tatsache Rechnung tragen, dass auch diese dem historischen Wandel unterliegen. Das ist auch eine Voraussetzung dafür, dass Erziehungswissenschaft stärker als dies gegenwärtig der Fall ist, eine Sprache findet, um ihre Interpretationen dessen, was mit dem Menschen heute geschieht und wie es um sein Wohl und Wehe bestellt ist, in die öffentlichen Debatten einzubringen.

Literatur

- ADICK, CH.: Globalisierung als Herausforderung für national-staatliche Pflichtschulsysteme. In: A. SCHEUNPFLUG/K. HIRSCH, a.a.O. S. 156-168.
- ALTVATER, E./MAHNKOPF, B.: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster 1996.
- BARBER, B.R.: Coca Cola und Heiliger Krieg. Wie Kapitalismus und Fundamentalismus Demokratie und Freiheit abschaffen. Bern/München/Wien 1996. Originalausgabe: Jihad vs. Mc World: How Globalism and Tribalism Are Reshaping the world. Ballantine Books 1996.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- BECK, U.: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a.M. 1997.
- BEISHEIM, M./DREHER, G. u.a.: Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung. Baden-Baden 1999.
- BENHABIB, S.: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt a.M. 1999.
- BOTTERY, M.: Global forces, national mediations and the management of educational institutions. In: Educational management & administration 27 (1999) 3, S. 299-312.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981. (am. Originalausgabe: Cambridge, Mass., Harvard University Press 1979).

- BROWN, PH./LAUDER, H.: Education, Globalization and economic development. In: *Journal of Education Policy* 11 (1996) 1, S. 1-25.
- COHEN, D.: Fehldiagnose Globalisierung. Die Neuverteilung des Wohlstandes nach der dritten industriellen Revolution. Frankfurt a.M./New York 21998 (franz. Originalausgabe: *Richesse du monde, pauvretés des nations*. Paris, Flammarion 1997).
- GROUP OF LISBOA: Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit. München 1997. (Originalausgabe: *Limits of Competition*. Cambridge, Mass. MIT Press 1995).
- FRIEDMANN, TH. L.: Globalisierung verstehen. Zwischen Marktplatz und Weltmarkt. Berlin 1999 (am. Originalausgabe: *The Lexus and the Olive Tree*, New York, Farrar, Straus & Giroux 1999).
- GIDDENS, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M. 1995 (engl. Originalausgabe: *The consequences of Modernity*. Oxford, Polity Press in association with Basil BLACKWELL 1990).
- GIDDENS, A.: Die Moderne als weltweites Experiment. Folgen der Globalisierung in der posttraditionellen Gesellschaft. Interview mit A. Giddens. In: *Diskurs* 2/97. München (Deutsches Jugendinstitut) 1997, S. 55-57.
- GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a.M./New York 1992. (engl. Originalausgabe: *The constitution of society*. Cambridge, Polity Press 1984).
- GRAY, J.: Die falsche Verheißung. Der globale Kapitalismus und seine Folgen. Berlin 1999. (engl. Originalausgabe: *False Dawn. The Delusions of Global Capitalism*. London, Verlag Granta Books 1998).
- GREEN, A.: Education and globalization in Europe and East Asia. In: *Journal of education policy*, 14 (1999) 1, S. 55-71.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. (2 Bde.) Frankfurt a.M. 1981.
- HABERMAS, J.: Die postnationale Konstellation. Frankfurt a.M. 1998.
- HAVIGHURST, R.J.: Development Tasks and Education. New York (Mc Kay Company) 31972.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. München 1994.
- HOFFMANN, D./LANGEWAND, A./NIEMEYER, CHR. (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. München 1994.
- HORNSTEIN, W.: Aufwachsen mit Widersprüchen - Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart 1990.
- HORNSTEIN, W.: Generation und Generationenverhältnisse in der „radikalisierten Moderne“. In: R. FATKE/W. HORNSTEIN/CHR. LÜDERS/M. WINKLER (Hrsg.): *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis*. 39. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u. Basel 1999, S. 57-68.
- HÜBNER, K.: Der Globalisierungskomplex. Grenzenlose Ökonomie - grenzenlose Politik? Berlin 1998.
- HUNTINGTON, S.P.: Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München/Wien 1996 (am. Originalausgabe: *The clash of civilizations*. New York, Simons Schneider 1996).
- JONES, PH.W.: Globalization and internationalism. Democratic Prospects for world education. In: *Comparative education* 34 (1998) 2, S. 143-155.
- KOCH, C.: Die Gier des Marktes. Die Ohnmacht des Staates im Kampf der Weltwirtschaft. München/Wien 1995.
- KÖSSLER, R.: Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft - eine handlungstheoretische Perspektive. In: A. SCHEUNPFLUG/K. HIRSCH, a.a.O. S. 17-26.
- KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN DER FREISTAATEN BAYERN UND SACHSEN (Hrsg.): *Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Teil III. Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage*. Bonn 1997.
- LIEBAU, E./WULF, CH. (Hrsg.): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim 1996.
- MARGINSON, S.: After globalization: emerging politics of education. In: *Journal of education policy* 14 (1999) 1, S. 19-31.
- MARTIN, H.P./SCHUMANN, H.: Die Globalisierungsfälle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek bei Hamburg 1996.
- MARX, K./ENGELS, F.: Manifest der Kommunistischen Partei. London 1848. In: K. MARX/F. ENGELS: *Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Bd. 1*, Frankfurt a.M. 1970, S. 415-451.
- MENZEL, U.: Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt a.M. 1998.
- MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1985), S. 439-455.
- MITTER, W.: Globalisierung im Bildungswesen zwischen Realität und Utopie. Herausforderungen an „Bildung und Erziehung“ zur Jahrhundertwende. In: *Bildung und Erziehung* 51 (1998), S. 101-118.

- MÜNCH, R.: Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft. Frankfurt a.M. 1998.
- NESTVOGEL, R.: Sozialisation unter Bedingungen von Globalisierung. In: A. SCHEUNPFLUG/K. HIRSCH, a.a.O. S. 169-194.
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 631-648.
- OELKERS, J.: Demokratie und Bildung. Über die Zukunft eines Problems. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), S. 333-347.
- POLANYI, K.: The great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschafts- und Wirtschaftssystemen. Frankfurt a.M. 1997 (Originalausgabe: The great Transformation, London 1944).
- RANG, A.: Themen der Moderne - Themen der Pädagogik? In: D. HOFFMANN u.a., a.a.O. S. 35-51.
- RIFKIN, J.: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt a.M. 2000. (Originaltitel: The new Culture of Hypercapitalism. Where all of Live is a Paid-For-Experience. Putname Publishing Group, New York 2000).
- RODRIK, D.: Grenzen der Globalisierung. Ökonomische Integration und soziale Desintegration. Frankfurt a.M. 2000.
- SASSEN, S.: Machtbeben. Wohin führt die Globalisierung? Stuttgart/München 2000.
- SCHEUNPFLUG, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19 (1996) 1, S. 9-15.
- SCHEUNPFLUG, A./HIRSCH, K. (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt a.M. 2000.
- SEITZ, K.: Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: A. SCHEUNPFLUG/K. HIRSCH, a.a.O. S. 85-114.
- SENNET, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2000. (Originalausgabe: The Corrosion of Character. New York, W.W. Norton, 1998).
- TREML, A. K.: Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1989) 3, S. 8-12.
- TREML, A.K.: Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft - aus evolutionstheoretischer Sicht. In: A. SCHEUNPFLUG/K. HIRSCH, a.a.O. S. 27-43.
- TOULMIN, S.M.: Kritik der kollektiven Vernunft. Frankfurt a.M. 1978. (Originalausgabe: Human Understanding. Volume I. General Introduction and Part I, Princeton, University Press 1972).
- VOGEL, P.: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1998), S. 157-180.
- WALLERSTEIN, I.: The capitalist world economy. New York, Cambridge University Press 1979.
- WELLS, A. S./CARNOCHAN, S./SLAYTON, J. u.a.: Globalization and Educational Change. In: A. HARGRAVES u.a. (Hrsg.): International Handbook of Educational Change. Part 1. Dordrecht Kluwer 1998, S. 322-348.
- YOUNG, B.: Die Herrin und Magd. Globalisierung und die Re-Konstruktion von „class, gender and race“. In: Zeitschrift Widerspruch 19 (1999/2000) 38, S. 47-59.
- ZYMEK, B.: „Leitbild ist nicht mehr der Erwerbstätige, sondern der tätige Mensch“. Ein bildungshistorischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998), S. 791-803.

Abstract

In the competition with other labels for present-day society such as "risk society", "knowledge society", or "fun society", the formula "globalization" as a label for central social processes has increasingly gained acceptance. The term presents in many respects a model for the explanation of the processes underway in the world of today: at the same time, the reference to globalization serves as a foundation for the manifold demands aimed, among others, at the fields of pedagogics and education. The author inquires into the question whether and how the conditions and the issues of education and pedagogics are changes by globalization (as well as by other social factors in its wake), in what way educational science has so far taken account of this phenomenon, and which novel problems it poses for a pedagogical analysis of the present.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 57, 82131 Gauting