pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Seitz, Klaus

Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos (Teil 2)

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 15 (1992) 1, S. 18-27

Quellenangabe/ Reference:
Seitz, Klaus: Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos (Teil 2) - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 15 (1992) 1, S. 18-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64162 - DOI: 10.25656/01:6416

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64162
https://doi.org/10.25656/01:6416

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

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

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

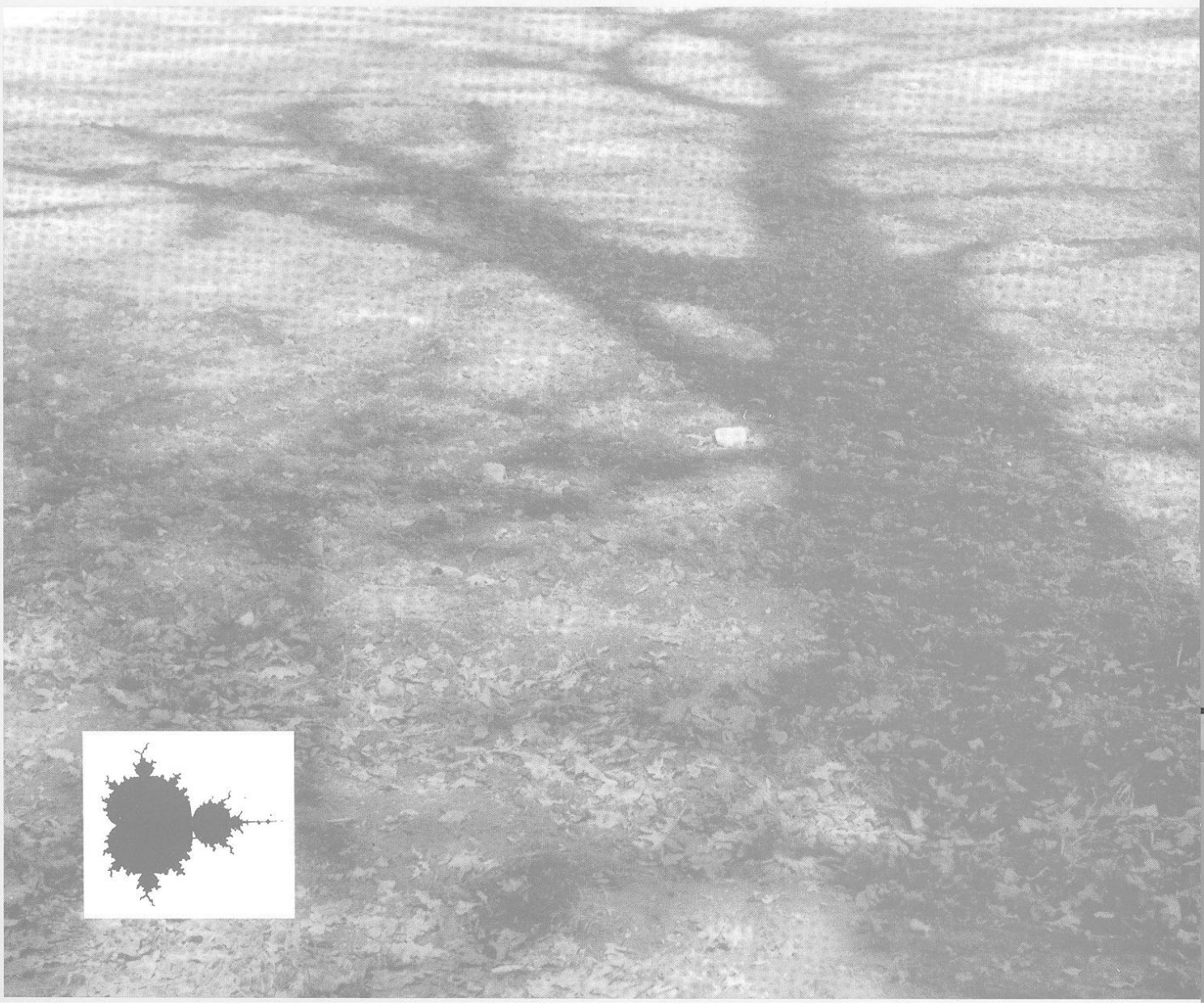
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

2. ZEP-Symposion
"Selbstorganisation und Chaos"
15.-17. Mai 1992

Themenschwerpunkt:

Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht



tschrift für Entwicklungspädagogik ○ 15. Jahrgang ○ März 1992 ○ Heft 1 ○ ISSN 0175-0488 D ○ Preis: 9,50 DM

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

15.Jahrgang März 1 1992 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

Hans H. Wilhelmi	2	Welche "Bildung" für die Zukunft?
Alfred K. Treml	6	Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht
Klaus Seitz	18	Erziehung zur Einen Welt Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos (Teil 2)
Wiltrud Rösch-Metzler	28	Zur Evaluation der Kampagne "Eine Welt für alle"
ZEPpelin	35	"Wann ist ein Spiel ein Spiel?"
Portrait	36	Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, Bonn
Unterricht	38	Neue Unterrichtsmaterialien und AV-Medien für Schule und Bildungsarbeit
	42	Rezensionen
	45	Kurzrezensionen neuer Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften
	46	Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 15.Jg 1992 Heft 1. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE **Schriftleitung:** Alfred K. Treml **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Irene Gocht (Lyrik, Kurzprosa), Tübingen; Achim Heinrichs (Fotos), Tübingen; Dipl.Päd. Brigitte Krönert, Tübingen; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug-Peetz M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Lothar Kubitz (Neue Bundesländer); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Heike Selinger, Britta Stade, Claudia Stern **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Achim Heinrichs, Tübingen **Abbildungen:** div. Privatfotos; Karikaturen: Dr. Wolfgang Pfaffenberger **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt**

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:
erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Klaus Seitz

Erziehung zur Einen Welt

Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos

(Teil 2)*

Der erste Teil dieses Beitrages hatte die Wurzeln des Eine-Welt-Gedankens nachgezeichnet und Facetten seiner Rezeption in der deutschen Pädagogik der 50er und frühen 60er Jahre dargestellt. Dabei wurde deutlich, daß neben der Geschichtsphilosophie der Aufklärung auch die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen des Nachkriegsjahrzehnts, die Bemühungen um eine Neuordnung von Weltpolitik und Weltwirtschaft in einer nun bipolaren Welt, im diffusen Bedeutungsgehalt der "Eine Welt"-Vokabel ihre Spuren hinterlassen haben. Zahlreiche Einzelbeispiele offenbarten eine Reihe von Problemen, die man sich seinerzeit mit dem Versuch einhandelte, die Aufgaben und Ziele pädagogischen Denkens und Handelns im Lichte des "Eine-Welt-" Gedankens neu zu bestimmen. Es ist davon auszugehen, daß einige dieser Probleme auch nach der geradezu stürmischen Wiederaufnahme des Eine-Welt-Gedankens in der entwicklungspädagogischen Diskussion der letzten zehn Jahre nach wie vor der Klärung bedürfen. Sie sollen an dieser Stelle dargelegt werden, in der Absicht, damit einige Grundfragen zu entfalten, denen sich auch aktuelle Entwürfe einer "Erziehung für die Eine Welt" stellen müssen.

Die Rede von der "Einen Welt" verweist über alle begrifflichen Schattierungen hinweg auf die Erfahrung eines globalen Beziehungszusammenhanges. Diese Globalität kann entweder als aktuell vorfindlich oder aber als ein Projekt vorgestellt werden, das durch den Lauf der Geschichte noch einzulösen ist. Doch mit dem Hinweis auf eine fundamentale globale Dimension ist noch wenig für ein Verständnis des Begriffs gewonnen. Seitdem der Terminus "Eine Welt" in der Mitte dieses Jahrhunderts geprägt worden ist, sind die Konturen dessen, was damit bezeichnet werden soll, kaum klarer geworden. Die Erläuterungsversuche laufen in der Regel auf die wenig fruchtbare Einsicht hinaus, daß auf dem Globus alles mit allem irgendwie zusammenhängt. Die Beschwörung der umfassenden Einheit und Ganzheitlichkeit des menschlichen Lebens (oder des Lebens überhaupt) auf dem Planeten Erde in Raum und Zeit ließe jedoch nur einen mythischen Gebrauch der Formel zu. Auch würde es die Tatsache allein, daß die Menschheit auf einer Kugel lebt, gewiß nicht rechtfertigen, die Konstitution einer so verstandenen "Einen Welt" als eine historische Zäsur zu kennzeichnen und als eine neue pädagogische Herausforderung anzunehmen. Irgendeine Differenz muß benennbar sein, die es erlaubt, einen zeitgeschichtlichen Zustand der "Einen Welt" von einem, auf den diese Kennzeichnung nicht zutrifft, zu unterscheiden.

Ganz beliebig ist die Rede von der Einen Welt dennoch nicht. Auch im Sprachgebrauch der fünfziger Jahre gibt es Anwendungsregeln für die "Eine Welt-"Vokabel, die allerdings sehr uneinheitlich bleiben. Problematischer jedoch ist, daß die pädagogischen Bemühungen um eine "Erziehung zur Einen Welt" damals wie heute wenig Bezug auf sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen und Theorieentwürfe nehmen, die für eine pädagogische Deutung der zur Frage stehenden Globalisierungsprozesse von Nutzen sein könnten. Auf dem Hintergrund der dargelegten historischen Beispiele sind es vor allem folgende fünf Fragenkomplexe, an denen der Klärungsbedarf für eine "Eine-Welt-"Pädagogik besonders offensichtlich wird:

- Worin besteht, in einem nicht-trivialen Sinne, die Einheit jener Welt, die als "Eine Welt" identifiziert werden soll? Was kennzeichnet die Identität dieser Welt, wo liegen ihre (räumlichen und zeitlichen) Grenzen, aus welchen Elementen setzt sie sich zusammen? Zu diesen Schlüsselfragen, von deren Beantwortung alle nachfol-

genden abhängen, fanden wir bei den referierten Autoren nur eine Reihe von nebulösen und selten explizit gemachten Unterstellungen. Handelt es sich bei der Einen Welt nun um das tausendjährige Friedensreich, um eine friedensstiftende Weltföderation, um das von supranationalen Organisationen (wie der UNO) verbürgte weltpolitische Netzwerk der souveränen Staaten, um die Integration der Nationalökonomien in einen (die westliche Welt) umfassenden Weltmarkt oder um die universalhistorische Schicksalsgemeinschaft der Menschheit? Unbestimmt blieb vor allem, ob z.B. Völker, Staaten oder aber Individuen als Elemente jenes unterstellten globalen Beziehungsgefüges auszuweisen sind.

- Existiert diese "Eine Welt" bereits, ist sie (schon lange) im Entstehen begriffen oder liegt sie noch in ferner Zukunft? In dieser Hinsicht bemerkten wir eine spannungsreiche Ambivalenz, insofern die Einheit der Welt sowohl als eine historische Realität vorgestellt wurde, die pädagogisch bewältigt werden soll, als auch als soziale Utopie, deren Verwirklichung qua Erziehung noch befördert werden muß. Ob die Eine Welt nun als normatives Ideal oder als deskriptive Kategorie eingeführt wird, ob von der Vision einer vernünftigen universellen Weltordnung oder der erfahrbaren unheilvollen Schicksalsgemeinschaft der Menschen die Rede ist, hat damit pädagogisch höchst bedeutsame und je verschiedene Konsequenzen.

- In welchem Zusammenhang steht der Einzelne zu der "Einen Welt", in welcher Weise tragen die Bewußtseinszustände und Handlungen von Individuen zu den Operationen des globalen Systems bei? In der Blickrichtung vieler Beiträge in den fünfziger Jahren, so wurde aufgezeigt, partizipiert der Einzelne - als aufgeklärter und loyaler Staatsbürger - nur sehr indirekt an der Welt-(Politik). Dabei aber überbrücken Analogieschlüsse, die die zwischenmenschliche Interaktion im Nahbereich mit der Interaktion von Subjekten der Weltpolitik parallel setzen, den ethischen Spagat zwischen Nahbereich und Weltniveau. Vereinzelt wurde aber auch an die "weltbürgerliche Verantwortung" des Einzelnen appelliert - lange bevor der Slogan "Global denken - lokal handeln", der einen unmittelbaren Wirkungszusammenhang zwischen Nah und Fern unterstellt, an Popularität gewann.

- Welchen Beitrag kann die Pädagogik dazu leisten, den Einzelnen für ein Denken und Handeln in der "Einen Welt" zu qualifizieren? Blumige Formeln wie "weltbürgerliche Gesinnung", "weltinnenpolitische Sensibilität", "globales Bewußtsein", "globale Weltsicht", "weltweite Verantwortung" etc. verweisen auf die höchst anspruchsvollen Lernziele, die in einer Eine-Welt-Pädagogik umrissen wurden und werden. Ohne eine Beschreibung dessen, welche Rolle Lern- und Erziehungsprozesse bei der Entstehung und Bewältigung welcher Weltprobleme spielen (können), bleiben dergleichen Globalziele allerdings ganz und gar leer und fruchtlos.

- Schließlich: Eröffnet die "Eine-Welt"-Perspektive tatsächlich neue differenzierte Einsichten für das pädagogische (und politische) Handeln oder trägt sie als Ganzheitlichkeitsmetapher nicht vielmehr dazu bei, jene Disparitäten und Interessenkonflikte zu vernebeln, die gerade zur Sprache gebracht werden müßten? Daß die Rede von der Einen Welt auch ideologisch mißbraucht werden könnte, ahnte auch der mehrfach zitierte Hermann Röhrs (der sich selbst mit Nachdruck für eine weltbürgerliche Erziehung engagiert hatte), als er in einem 1966 veröffentlichten Aufsatz danach fragte, "wieweit die Überzeugung einer amerikanischen Vorherrschaft - einer pax americana - bewußt oder unbewußt diese weltbürgerlichen Erziehungsabsichten bestimmt..." (Röhrs 1966, S.114).

"Die Erläuterungsversuche zum Terminus 'Eine Welt' laufen in der Regel auf die wenig fruchtbare Einsicht hinaus, daß auf dem Globus alles mit allem irgendwie zusammenhängt"

Diese Fragen können hier nicht allen Aspekten diskutiert, geschweige denn beantwortet werden. Die folgenden Ausführungen können allenfalls die Spannbreite der möglichen theoretischen Perspektiven illustrieren, unter denen die Einheit der Welt begriffen werden kann und daran anschließend die Aufmerksamkeit für einige offenen Fragen schärfen, vor denen pädagogisches Denken und Handeln im Horizont der globalen Herausforderungen steht.

Weltmodelle

Wenden wir uns also zunächst der ersten Frage zu, was es heißen kann, wenn die Welt als die "Eine" ausgewiesen werden soll. In der zur Diskussion stehenden pädagogischen Literatur werden die Paradigmen einer Einen Welt-Perspektive nicht ausdrücklich entfaltet, so daß wir zu deren Identifizierung die politikwissenschaftliche Diskussion zu Rate ziehen müssen. Hier sind für unseren Zusammenhang folgende vier Weltmodelle von Interesse, die in der Entwicklung der Lehre von den internationalen Beziehungen eine erkenntnisleitende Funktion innehatten oder haben:[1]

a) Die Welt als Weltgeschichte

Universalhistorische Entwürfe sind die Vorläufer des modernen weltpolitischen Denkens. Geschichte wird hierbei als Weltgeschichte konzipiert, als die eine universale Geschichte, die "alle Geschichten in eine wendet, in die einzige Fortschritts- und Vollendungsgeschichte der Menschheit" (Marquard 1986, S.56). Auch wenn die neuzeitlichen Weltgeschichts-Theorien darum bemüht sind, die Deutung der politischen Geschichte von der der christlichen Heilsgeschichte zu entkoppeln, rekurrieren sie doch auf die spezifisch christliche Eschatologie und die für die Ordo-Theologie des Mittelalters konstitutive "Auffassung, daß die Welt als eine Schöpfung Gottes unter heilsgeschichtlichem Aspekt eine Einheit darstellt, die durch Christus gestiftet und durch den Gang der Geschichte eingelöst wird" (Czempiel, S.58). Die Einheit der Menschheitsgeschichte ist damit in der Einheit der Schöpfung verbürgt.

Zwar ist Vorstellung von der Einheit des Universums, in der alles mit allem in Beziehung steht, zahlreichen Weltschöpfungsmythen immanent und damit seit Menschengedenken in den verschiedensten Kulturkreisen beheimatet. Der Kosmopolitismus jedoch, der die Herausbildung des Weltbürgers als Telos der Geschichte deutet und der als Vision von der universellen politischen Einheit der Menschheit in dem modernen "Eine-Welt"-Begriff mitschwingt, ist ein spezifisches Projekt abendländischen Denkens. Für Peter Coulmas, der jüngst unter dem bemerkenswert inkonsequenten Untertitel "Geschichte einer Menschheitssehnsucht" erstmals eine Geschichte der abendländischen Weltbürger-Idee vorgelegt hat, ist "dieser Kosmopolitismus nur in Europa heimisch..." (Coulmas 1990, S.15). Seine Wurzeln liegen bereits im Selbstverständnis des Bürgers der griechischen Polis: "Ich bin ein Bürger der Welt". Diogenes soll, vor mehr als 2300 Jahren, das Wort "kosmopolites" geprägt haben. Mehrere antike Reiche wollten sich bereits als "Weltreiche" verstanden wissen, ohne daß eines " dieser Weltreiche jemals auch nur die damals bekannte Welt zur Gänze seiner Botmäßigkeit zu unterwerfen imstande war" (Gollwitzer, S.34). Den Hochkulturen war jedoch ein Universalismus eigen, in dem Sinne, daß "in ihnen allen eine kosmische Ordnung, ein Weltgesetz anerkannt war"; "Kosmische, rechtliche, ethische, philosophische und religiöse Motive konstituierten den Begriff einer Menschheit, die allgemein gültigen Normen unterworfen war" (Gollwitzer 1972, S.37f). Diese universalistischen Elemente werden erst unter dem Einfluß des Christentums in der geschichtlichen Dimension entfaltet und in der finalen Betrachtung einer universellen Fortschrittsgeschichte der Menschheit gebündelt. Bis zum Beginn der Neuzeit allerdings umfaßte der Begriff der Menschheit in der Regel nicht tatsächlich auch alle auf dem Globus lebenden Angehörigen der menschlichen Gattung. Universalismus und Kosmopolitismus im globalen Horizont konnten erst entstehen, nachdem im "Zeitalter der Entdeckungen" der Planet zur Gänze in den Blick gekommen war und mit der Postulierung des vernunftbegabten menschlichen Individuums die Exklusitivtät der Gemeinschaft der Menschen (die bislang in Unterscheidungen wie der zwischen Kulturwelt und Barbaren oder Gläubigen und Ungläubigen zum Ausdruck gekommen war) an Plausibilität verlor. Erst auf diesem im eigentlichen Wortsinn universalistischen Hintergrund entwarf die Geschichtsphilosophie der Aufklärung Geschichte als jene alle Völker umfassende Weltgeschichte, die im "ewigen Frieden", konkret im republikanischen, rechtsstaatlichen Weltstaat, ihre notwendige Erfüllung finden soll.

b) Die Welt als Staatenwelt

Die wissenschaftliche Betrachtung der internationalen Beziehungen geht aus von der Interpretation der Welt als einer Welt der souveränen Territorial- und Nationalstaaten. Während die universalhistorischen "idealistischen" Entwürfe letztendlich die Aufhebung der Weltpolitik in einem Universalstaat (und damit auch die Transformation von Weltpolitik in "Weltinnenpolitik") antizipieren, beschreibt der "realistische" politikwissenschaftliche Ansatz die internationale Politik nüchtern als Beziehungsgeflecht miteinander um Macht und Einfluß konkurrierender Staaten. Die Welt besteht aus Staaten, die sich als geschlossene Einheiten gegenüber stehen. Staaten sind die Akteure der internationalen Politik. Dieses traditionelle Paradigma der internationalen Beziehungen stützt sich auf das Konzept der staatlichen Souveränität und unterstellt einen Zustand internationaler Anarchie. Die zwischenstaatlichen Interaktionen können dabei - in machiavellistischer Manier - als skrupelloses macht- und interessenpolitisches Ringen der Staaten gedeutet werden, das allein der Staatsräson, nicht aber irgendwelchen international verbindlichen rechtlichen oder ethischen Normen verpflichtet ist. Oder aber es wird, in der Tradition des Völkerrechtsgedankens seit Hugo Grotius, eine zwischenstaatliche Rechtsordnung anerkannt, die das Handeln der Akteure im internationalen System zu regeln trachtet. Doch auch das klassische Völkerrecht, wie es auch in den UNO-Statuten Eingang gefunden hat (anders allerdings die Erklärung der Menschenrechte!, s.u.) vermag nur Staaten als Rechtssubjekte im internationalen System auszuweisen. Unabhängig von der unterschiedlichen Stellung zum Rechtscharakter des Völkerrechtes betrachten die Modelle der Weltpolitik, die von der Souveränität des Territorialstaates ausgehen, das internationale System als Interaktion von staatlichen Einheiten, die gewissermaßen von einer harten Schale umgeben sind, welche Außen- und Innenpolitik apodiktisch voneinander trennt. Arnold Wolfers hat dies mit dem prägnanten Bild der Billardkugeln illustriert. "Nach innen abgeschlossen, treten diese Kugeln in je wechselnden Formationen miteinander in Beziehung, berühren sich dabei an den Außenseiten. Ihr Inneres bleibt davon unberüht, ist aber jeweils, was die Außenbeziehungen anbelangt, völlig gleichgerichtet: auf die Vergrößerung... ihrer Macht" (Czempiel 1981, S.60f.). Insofern allerdings die eigentlichen Akteure im internationalen System nach diesem Modell nur im metaphorischen Sinne "Staaten" sein können, sondern es sich konkret um diplomatische Repräsentanten von Staaten handelt, müßte man vielleicht genauer vom Modell der "Regierungswelt" sprechen.

c) Die Welt als Weltgesellschaft

Kann das Modell der Staatenwelt mit dem Bild der Billardkugeln charakterisiert werden, so wäre das Paradigma der Weltgesellschaft mit einem Spinnennetz zu illustrieren. John Burton hat diese Metapher zu Rate gezogen, um jene unzähligen zwischenmenschlichen Interaktionen auf intra- wie internationalen Systemebenen zu veranschaulichen, die es als sinnvoll erscheinen lassen,

von der Entstehung einer Weltgesellschaft zu sprechen. Die Unzulänglichkeiten des Modells der Staatenwelt wurden offenbar, je mehr einerseits die Wechselwirkungen zwischen Außenbeziehungen und inneren Entwicklungen (und zwischen Außen- und Innenpolitik) erfahrbar wurden, und anderseits nicht mehr ignoriert werden konnte, daß nicht nur Regierungsvertreter grenzüberschreitende Beziehungen eingehen. Als Akteure in der Weltgesellschaft werden nun neben den Regierungen die Individuen ebenso wie auch nicht-staatliche Organisationen oder wirtschaftliche Unternehmen sichtbar.

Weltgesellschaft kann, nach einer Erläuterung von Volker Bornschier und Peter Lengyel, als "the most comprehensive pattern of human co-existence" (Bornschier/Lengyel, 1990. S.5) verstanden werden. Dabei soll nun die Weltgesellschaft nicht geradlinig, ausgehend von den Interaktionen der Individuen gewissermaßen auf Weltniveau hochgerechnet werden; die Weltgesellschaft stellt sich vielmehr als wechselseitige Verschränkung der verschiedensten Systemebenen dar: "World system embraces not only the environment of national societies but also die linkages between overarching systems (...) and those contained within it (...), all in interaction with each other..." (ebd.): als solche elementaren Systeme kommen dabei u.a. Staaten, Regionen, Familien, Unternehmen oder auch Individuen in den Blick; als weltweite Systeme werden internationale, intergouvernementale und interorganisationelle Systeme unterschieden (vgl. ebd, und Heintz 1982, S.15).

Der Weltgesellschaft kommen emergente Eigenschaften zu, sie folgt einer eigenen Entwicklungslogik, die aus den Eigenschaften ihrer Elemente nicht ableitbar ist. Sie kann somit als ein soziales globales System, als Weltsystem beschrieben werden: "The central idea is that there exists a global system which has a life of its own independent of the constituent national societies which exist within its boundaries" (Bergesen 1982, S.23). Die Konzeption der Welt als ein umfassendes soziales System setzt dabei nicht voraus, daß eine Sozialintegration wirksam wäre, wie wir sie bei staatlich organisierten Gesellschaften kennen (vgl. Bornschier 1984, S.536). Daß u.a. aus diesem Grunde zahlreiche Sozialwissenschaftler den ihrer Ansicht nach irreführenden Begriff der Weltgesellschaft vermeiden und den des Weltsystems bevorzugen, muß uns an dieser Stelle nicht weiter beschäftigen (insofern - wovon z.B. Luhmanns soziologische Systemtheorie Zeugnis ablegt - ein funktionaler Begriff der Gesellschaft gebildet werden kann, der keine soziale Integration vorauszusetzen braucht). Ungeachtet dieser Differenzen lassen sich in der Analyse des globalen Welt-(gesellschafts)-Systems grob drei Stränge der Modellkonzeption unterscheiden: je nachdem, ob wirtschaftlichen, politischen oder kulturellen Prozessen die Führungsrolle im modernen Weltsystem zugedacht wird, werden Weltmarkt, Weltpolitik oder Weltkultur als soziale Systeme mit globaler Reichweite beschrieben[2]. Darüberhinaus kann eine allgemeine Theorie der Weltgesellschaft aber auch diese Teilbereiche integrieren. So unterscheidet beispielsweise Martin List drei Dimensionen der Weltgesellschaft, zum einen die ökologischen Rahmenbedingungen der menschlichen Existenz, zum zweiten die Dimension der weltweiten Handlungszusammenhänge (unter denen der Weltmarkt und das Weltstaatensystem eine Schlüsselrolle einnehmen) und, als dritte Dimension globaler Vergesellschaftung, die Ebene weltweit kommunizierter normativer und kognitiver Vorstellungen, der "Weltkultur" (vgl. List 1989).

d) Die Welt als Wachstumseinheit

Schließlich ist in unserem Zusammenhang noch ein viertes Muster der Eine-Welt-Bilder zu berücksichtigen, das sich auch in der jüngsten entwicklungspädagogischen Diskussion deutlich niedergeschlagen hat: es ergibt sich aus den sogenannten "Globalmodellen", die, ausgehend von einer bestimmten globalen Problemlage, mit computerorientierten Methoden der Systemanalyse die möglichen Verläufe der zukünftigen Weltentwicklung extrapolieren. Die Welt- oder Globalmodelle, wie sie u.a. im Auftrag des Club of Rome anfang der siebziger Jahre vor allem von Forrester und Meadows entwikkelt wurden, konzentrieren sich auf wenige Parameter, die jeweils eine Reihe von weltweiten Prozessen wie z.B. das Bevölkerungswachstum, den Energieverbrauch oder die Umweltverschmutzung zum Ausdruck bringen. Bezugspunkt der Globalmodelle ist die "Weltproblematik", die Annahme, daß es zahlreiche Wachstums- bzw. Entwicklungsprozesse von globalem Ausmaß gibt, die sich wechselseitig verstärken und damit einen für die Zukunft der Welt bedrohlichen Verlauf annehmen können. Die Globalmodelle entfalten den globalen Problemlösebedarf und wollen die Optionen für ein globales politisches Handeln eröffnen. Sie approximieren im Hinblick auf einzelne ausgewählte Entwicklungstrends, denen eine weltweite Bedeutung zukommt, die zukünftigen Zustände der Wachstumseinheit "Welt", beanspruchen allerdings nicht, wie die Weltgesellschafts-Theorien, einen umfassenden Interpretationsrahmen für die Analyse sozialen Verhaltens im Weltsystem zu entwerfen.

"Der Weltgesellschaft kommen emergente Eigenschaften zu, sie folgt einer eigenen Entwicklungslogik, die aus den Eigenschaften der Elemente nicht ableitbar ist"

Weltmodelle in der Eine-Welt-Pädagogik

Im Anschluß an diese hier vorgenommene Unterteilung von Weltmodellen lassen sich die Weltbilder, die in den pädagogischen Bemühungen um eine "Erziehung zur Einen Welt" zum Ausdruck kommen etwas genauer differenzieren - und ihre Unzulänglichkeiten benennen. Offensichtlich ist, daß die in die eine "Eine-Welt-Pädagogik" der fünfziger und frühen sechziger Jahre eingegangenen Vorstellungen von der Einheit der Welt vor allem den historisch älteren Ansätzen einer Universalgeschichte und der Interpretation der Weltpolitik nach

dem Paradigma der souveränen Staaten verpflichtet sind. Daß die elaboriertesten (und aus der Kritik an den vorhergehenden Ansätzen gewonnenen) sozialwissenschaftlichen Theoriemodelle, die die Welt als Weltgesellschaft konzipieren, seinerzeit keinen Niederschlag gefunden haben, darf schon deshalb nicht verwundern, da sie erst seit rund zwanzig Jahren Gegenstand einer intensiveren wissenschaftlichen Diskussion sind. Verwundern muß schon eher, daß kaum eine der deutschsprachigen pädagogischen Veröffentlichungen der jüngsten Zeit, die die pädagogische Herausforderung der Einen Welt im Munde führen, explizit auf die Weltsystem- und Weltgesellschaftsanalysen zum Beispiel eines Wallerstein, Burton, Bornschier, Luhmann, Bergesen oder Heintz Bezug nimmt - ganz im Gegensatz übrigens zu zahlreichen Beiträgen zur "Global Education" aus dem englischen Sprachraum. Eine pädagogische Rezeption der Weltgesellschafts-Forschung steht noch aus. Auch wenn man eingestehen muß, daß die Weltgesellschafts-Perspektive innerhalb von Politikwissenschaft und Soziologie nach wie vor weder kongruent noch unumstritten ist[3] ist ein entsprechendes Korrektiv zu jenen antiquierten Bruchstücken aus Universalgeschichte und Territorialstaatsdenken, die die Überlegungen zu einer Erziehung in der Einen Welt noch im Schlepptau haben, überfällig.

"Eine pädagogische Rezeption der Weltgesellschafts-Forschung steht noch aus"

Der Ethnozentrismus der Universalgeschichte

Zwei problematische Aspekte der universalhistorischen Anleihen, die in den frühen Formen der Eine-Welt-Pädagogik deutlich zum Ausdruck kamen, sollen an dieser Stelle kurz benannt werden: der Ethnozentrismus des universalgeschichtlichen Weltbildes, sowie die trügerische Erwartung einer globalen politischen Integration, die mit ihm einhergehen.

Während die Erziehung zur globalen Weltsicht heute gerade ethnozentrischen Einstellungen entgegenwirken möchte, werden diese in der welthistorischen Darstellungsweise kultiviert. So scheint, um ein aktuelles Beispiel zu nehmen, im heutigen Geschichtsunterricht die universalgeschichtliche Denktradition in besonders fataler Weise auf (vgl. hierzu die Lehrplanalyse von Göpfert 1985). Friedrich Schillers Diktum, daß sich alle vorhergehenden Zeitalter, ohne es zu wissen, angestrengt hätten, "unser menschliches Jahrhundert herbeizuführen" kommt im Geschichtsunterricht vor allem dadurch zum Ausdruck, daß andere Völker nicht das Profil geschichtlicher Subjekte gewinnen, vielmehr in das Konzept eines linearen geschichtlichen Fortschritts eingebunden werden, das (vorläufig) in der europäischen Entwicklung und der Europäisierung der Erde kulminiert. Göpfert charakterisiert z.B. ein in unseren Lehrplänen und Schulbüchern häufig vermitteltes Bild der Mittelmeerländer folgendermaßen: "Zwar hatten die Mittelmeerländer wie Griechenland und Italien einmal hochentwickelte Kulturen, diese verfielen jedoch schon in weit zurückliegender Zeit; Erben ihrer Kultur sind nicht die nachfolgenden Gesellschaften dieser Nationen, sondern vielmehr wir Deutsche" (Göpfert 1985, S.14). Dergleichen Züge eines nationalen, zumindest ethnozentrischen Universalismus sind in allen Weltgeschichtsdarstellungen mehr oder weniger ausgeprägt. Demgegenüber plädiert Odo Marquard dafür, die Geschichte als "Multiversalgeschichte" zu konzipieren, die anerkennt, daß den Menschen früherer Zeiten (wie auch anderer Räume) ein geschichtlich je eigener Weg zur Humanität zukommt (vgl. Marquard 1986). Der Multiversalgeschichte korrespondiert "die multiversalistische Kommunikation, die des unendlichen Gesprächs, die die Andersartigkeit der Anderen braucht und bewahrt" (ebd., S.74).

Die Gegenwart der Weltgesellschaft und die Zukunft des Universalreiches

Der Zusammenhang von universalgeschichtlichem Denken und der Vorstellung eines Friedensreiches, eines Weltstaates, oder zumindest aber einer völkerrechtlich fundierten Konföderation der Staaten, wurde schon bei den Hinweisen auf die Rezeption Kants in der Friedens- und Eine-Welt-Pädagogik der fünfziger Jahre benannt.

Wenngleich in der Geschichtswissenschaft heute vom Ende der Universalgeschichte die Rede ist, bleiben gerade historische Entwürfe, die die Geschichte der "Einen Welt" zum Gegenstand haben, dieser Tradition verhaftet. So zeichnet auch der Historiker Hans-Heinrich Nolte unter dem Titel "Die eine Welt" eine "Geschichte des internationalen Systems", die konsequenterweise mit dem Plädoyer für einen Universalstaat schließt: "Eine Weltregierung ist notwendig geworden, die nicht nur eine Addition von Staaten darstellt..." (Nolte 1982, S.149).

Heute muß die Frage gestellt werden, ob nicht dergleichen, angeblich durch den Fortgang der Weltgeschichte eingelöste, Erwartungen an eine politisch geeinte Menschheit die Bedeutung von politischen und rechtlichen Integrationsmechanismen völlig überschätzen. Denn die Engführung auf eine qua Politik und Recht zu stiftende soziale Einheit der Menschheit verstellt den Blick auf die Realität einer möglicherweise bereits konstituierten Weltgesellschaft: "Es könnte sein, daß wir die neu enstandene Weltgesellschaft nicht wahrnehmen ... weil wir sie unter falschen Kategorien, etwa unter der Idee des Weltreiches, erwartet haben" (Luhmann 1975, S.51). Je nachdem, welcher Bedeutung wir dieser alten Vision des Weltreiches bzw. der Weltregierung beizumessen gewillt sind, entscheidet sich so auch die eingangs genannte Frage nach der zeitlichen Verortung der "Einen Welt".

Globale Beziehungen, für die die räumlichen Grenzen territorialstaatlicher Politik keine konstitutive Bedeutung mehr spielen, wurden jedenfalls bereits seit langem durch wirtschaftliche und wissenschaftliche Aktivitäten geknüpft. Bei der Wirtschaft wie bei der

Wissenschaft handelt es sich die dabei um gesellschaftliche Teilsysteme, die eben nicht, wie Politik und Recht mit vorrangig normativen sondern mit kognitiven Mechanismen operieren. Der "prekäre unbalancierte Zustand der Weltgesellschaft" muß nun nicht einem Versagen der 'an sich zuständigen' politisch-rechtlichen Integrationsmechanismen zugeschrieben werden; die wachsende Diskrepanz zwischen Möglichkeitsproduktion und Anpassungsfähigkeit innerhalb der Weltgesellschaft - die der Club of Rome als das "menschliche Dilemma" gekennzeichnet hat[4] - könnte auch durch die Stärkung kognitiver Mechanismen der Forschung und Planung vermindert werden (vgl. Luhmann 1975, S.66) und damit gerade durch die Minimierung normativer Mechanismen, die Lern- und Anpassungsfähigkeit beschränken. In dieser Sichtweise wäre damit eine wie auch immer geartete "Weltregierung" nicht nur ganz und gar damit überfordert, die globalen Probleme über politisch-rechtlichen Zugriff ordnen und lösen zu wollen; ein solches Vorgehen würde geradezu die Katastrophe beschleunigen. Man muß nicht Luhmanns Zurückweisung eine jeglichen gesellschaftlichen Primats der Politik teilen, um gleichwohl anzuerkennen, daß die Übertragung eines am Modell des Nationalstaates geschulten politischen Denkens auf das Weltniveau der heutigen Komplexität weltweiter Interaktionen (die sich großteils jenseits politischer Regulationskompetenzen vollziehen) nicht gerecht werden kann.

Zweifellos ist die Weltwirtschaft historisch älter als die Weltpolitik. Der Beginn des Weltsystems im Sinne der kapitalistischen Weltwirtschaft kann (laut Wallerstein) bereits im 16. Jahrhundert angesetzt werden, auch wenn es volle Globalität erst gegen Ende des letzten Jahrhunderts realisieren konnte. Aus der Perspektive der Weltgesellschaftstheorien kann kein Zweifel mehr daran bestehen, daß die Weltgesellschaft bereits real geworden ist, auch wenn in zahlreichen gesellschaftlichen Teilbereichen Globalität erst im Entstehen begriffen ist. Das konkrete Ausmaß der weltweiten Interaktionen, der Finanztransfers und Handelsverbindungen, der interkontinentalen Telefongespräche und Flugreisen ist dabei gar nicht einmal wesentlich für diese Diagnose. Denn die Weltgesellschaft konstituiert sich nicht durch die realen Prozesse der weltweiten Interaktion, sondern durch die vorausgehende und längst vollzogene Eröffnung eines weltweiten Möglichkeitshorizontes für unser kommunikatives Handeln.

Trotz jener neuen, vielfach als bestürzend empfundenen Globalitätserfahrung, wie sie in der "Vorgeschichte" des Eine-Welt-Begriffs bereits zu Tage trat, behält der Eine-Welt-Begriff bis heute auch seinen normativen, visionären Gehalt. Er bezeichnet häufig im selben Argumentationszusammenhang zugleich die ungeliebte reale globale Interdependenz wie die Hoffnung auf eine bessere "Eine-Welt". So "gebrauchen viele internationalistische Bewegungen das Bild der 'einen Welt', um ihre Vorstellungen von einer gerechten Gestaltung der globalen Lebensverhältnisse oder von einer gemeinsamen, nationen-übergreifenden Lösung der zentralen Weltprobleme zu unterstreichen" (Stiftung Entwicklung und Frieden 1991, S.49).

Das Individuum in der Weltgesellschaft

Wenden wir uns den weiteren Fragen zu, in welcher Form das Individuum am globalen System Anteil nehmen kann und inwieweit Erziehungsprozesse diese Partizipation zu qualifizieren vermögen.

Im Modell der Staatenwelt kommt angesichts der Hypostasierung staatlicher Handlungssubjekte nur ein Bruchteil der relevanten grenzüberschreitenden Interaktionen in den Blick. Dementsprechend standen auch, wie erwähnt, die frühen pädagogischen Bemühungen der UNESCO in den fünfziger Jahren unter dem Vor-

Grafik: Dr. Wolfgang Pfaffenberger, Geratshofen

zeichen, daß es vor allem die Aufgabe einer Erziehung zur internationalen Verständigung sein müsse, die öffentliche Meinung zur Unterstützung der Aktivitäten der Regierungen in internationalen Kooperationszusammenhängen zu mobilisieren. Damit wird es zwar keinesfalls hinfällig, den Einzelnen qua Erziehung in weltweite Zusammenhänge einzuführen, aber die weltbürgerliche Gesinnung der Individuen ist gewissermaßen nur der legitimatorische "Unterbau" für ein intergouvernementales System der weltweiten Kooperation. Insofern der Einzelne nur als aufgeklärter Staatsbürger vermittelt über die außenpolitischen Aktivitäten seiner Repräsentanten an der Weltpolitik partizipieren kann, hat er über sein politisches Handeln keinen unmittelbar wirksamen Zugriff auf die Welt. Das Modell der Staatenwelt, das in der Wissenschaft von den Internationalen Beziehungen so lange dominiert hat, wirkt geradezu als Denkblockade: "Inhibiting research and even perception, of the linkages between human settlements and worldwide phenomena, is a view of the world as a system of states" (Alger 1988, S.321).

Wie aber kann nun jenseits der Restriktionen des Staatenwelt-Bildes die Partizipation des Einzelnen an der Welt gedacht werden, in welcher Form kommt der "local-global-nexus", den auch der Slogan "global denken - lokal handeln" unterstellt, zum Ausdruck? Innerhalb der Weltgesellschaft ist eine völlig neue Form der Politik im Entstehen begriffen, die jenseits regionaler, sprachlicher, kultureller und nationaler Grenzen verläuft und sich in der problemorientierten weltweiten Zusammenarbeit von sozialen Bewegungen, Graswurzelbewegungen und anderen Nichtregierungsorganisationen artikuliert (vgl. Alger 1988). Dieser neuen und zunehmend bedeutsamer werdenden Form der "internationalen" Politik haben die internationalen Organisationen und sogenannten "politischen Regime" auf internationaler Ebene bislang keinerlei Tribut gezollt, insofern Nichtregierungsorganisationen von den Entscheidungsprozessen z.B. in den Teilorganisationen des UN-Systems grundsätzlich, wenn man von der Internationalen Arbeitsorganisation ILO absieht, ausgeschlossen bleiben. Mit der ersten Erklärung der Menschenrechte allerdings wurde auch der Einzelne als Rechtssubjekt in einer universalen Wertegemeinschaft anerkannt - so könnte die Menschenrechtsdeklaration durchaus als Gründungsvertrag einer Weltgesellschaft gedeutet werden, die die universale Staatenorganisation der Vereinten Nationen überwölbt.

"Inwieweit die Herausbildung einer 'world identity', die zwangsläufig eine transkulturelle Identität sein muß, sinnvolles Ziel eines pädagogisch angeleiteten Vergesellschaftungsprozesses im Horizont der Weltgesellschaft sein kann, muß daher bezweifelt werden"

Doch wie kann man sich über diese Anerkennung als Rechtssubjekt im universellen Rahmen hinaus die Vergesellschaftung des Individuums als Mitglied der Weltgesellschaft vorstellen? "We can imagine a world society whose individual members behave like true citizens of the world by sharing the world society's identity", erwägt Peter Heintz, räumt aber zugleich ein, daß die aktuell vorfindliche Weltgesellschaft diesem Bild überhaupt nicht entspricht (Heintz 1982, S.14).

Auch Alexander Thomas ist der Ansicht, daß der Mensch zwangsläufig lernen muß, "über die Grenzen seiner eigenen Kultur, Nation und Gruppe hinaus die Bedürfnisse und Interessen der Menschen in anderen Gruppen, Nationen und Kulturen so differenziert wahrzunehmen, zu akzeptierten und in sein eigenes Handeln zu integrieren, wie er das als verantwortungsbewußtes Familienmitglied für seinen Ehepartner, seine Kinder, seine Verwandten, Freunde und Nachbam jetzt schon kann und praktiziert" (Thomas 1990, S.120). Daß dieser Prozeß der Internationalisierung bzw. Globalisierung kultureller und ethischer Orientierungsmuster sich jedoch nur auf der kognitive Ebene abspielen kann, und wohl kaum auf emotionale psychische Bereiche auszugreifen vermag, vermutete schon der Kantschüler Friedrich Bouterwek: "Fühlen soll sich der Mensch der Naturordnung nach, als Sohn, Freund, Gatte und Vater; dann erst als Bürger; und dann erst als Mensch. Aber erkennen soll er sich, der Vernunftordnung nach, erst als Mensch, dann als Bürger, dann als Sohn, Freund, Gatte und Vater. Nur diese Vereinigung des Gefühls mit der Einsicht, des Herzens mit der Vernunft, macht ein wahres Grundgefühl der Menschlichkeit möglich..." (zit.n. Coulmas 1990, S.406).

Die Überlegungen zu einer weltbürgerlichen Erziehung, die häufig an die universalistische Vernunftethik und Geschichtsphilosophie Kants anschließen, haben bei der Voraussetzung einer "weltbürgerlichen Gesinnung" diese "Überforderung des Gefühls", die Bouterwek geschickt zu überspielen versuchte, nicht ausreichend bedacht. Inwieweit die Herausbildung einer "world identity", die zwangsläufig eine transkulturelle Identität sein muß, sinnvolles Ziel eines pädagogisch angeleiteten Vergesellschaftungsprozesses im Horizont der Weltgesellschaft sein kann, muß daher bezweifelt werden. Eine solche "world identity", eine Identifizierung mit Werten und Normen, die mehrere Kulturen überspannen, wird wohl nur, darauf verweisen auch die hierzu vorliegenden sozialpsychologischen Fallstudien (vgl. Thomas 1990 S.121ff.), einer winzigen, unentwegt umherreisenden und in internationalen Arbeitszusammenhängen verflochtenen Elite im internationalen Wirtschafts-, Wissenschafts- und Politikmanagement vorbehalten bleiben. Darüberhinaus kann kaum erwartet werden, daß die Weltgesellschaft eine kollektive Identität in ähnlicher Weise wie Stämme oder Staaten ausbilden könnte. Jedenfalls kann sich die kollektive Identität einer komplexen Gesellschaft nicht in Weltbildern artikulieren und kann nicht retrospektiv an überlieferten Werten ausgerichtet sein (vgl. Habermas 1976).

Systemtheoretisch gedacht ist die Vorraussetzung einer gelingenden Sozialintegration für den Zusammenhalt einer komplexen Gesellschaft ohnehin obsolet. In der Theorie sozialer Systeme Niklas Luhmanns sind nicht mehr Personen, sondern Kommunikationen als kleinste Einheiten der modernen Gesellschaft konzipiert. Die Komplexität der Weltgesellschaft läßt sich weder unter Bezugnahme auf individuelle Handlungssubjekte noch auf (vom konkreten Menschen bereits abstrahierte)

Rollen oder Positionen angemessen beschreiben. Dieser radikale Bruch mit der soziologischen Tradition, die ihren Ausgang vom handelnden Menschen nimmt, wird von vielen anderen Theoretikern des Weltsystems bzw. der Weltgesellschaft nicht mitvollzogen; doch auch hier wird, wie wir gesehen haben, Gesellschaft als ein System mit einer eigenen selbstorganisierten Entwicklungslogik beschrieben. Individuen tauchen allenfalls noch neben unzähligen anderen miteinander verschränkten Subsystemen als Facetten dieses Weltsystems auf. Damit ist die Gesellschaft, " obwohl weitgehend aus Interaktion bestehend, für Interaktion unzugänglich geworden... Die in der Interaktion zugänglichen Erfahrungsräume vermitteln nicht mehr das gesellschaftlich notwendige Wissen, sie führen womöglich systematisch in die Irre" (Luhmann 1984, S.585).

Oikos und Ökumene

In den Überlegungen zu einer Erziehung zur Einen Welt ist die Diskrepanz zwischen lebensweltlicher Erfahrung und weltgesellschaftlich notwendigem Wissen durchaus bewußt. Eine Erziehung zur globalen Weltsicht will gerade darauf reagieren: den Horizont der Erfahrung transzendieren, die gesamte Welt als Handlungs- und Erfahrungsraum ins Bewußtsein bringen. Doch die didaktischen Modelle, die angeboten werden, um die Konsequenzen des eigenen Handelns im Weltmaßstab bewußtseinsmäßig einzuholen, sind gemessen an der Komplexität des "local-global-nexus" in der Weltgesellschaft äußerst schlicht. Zwei Argumentationsweisen tauchen in der Eine-Welt-Literatur immer wieder auf, wenn die Beziehung zwischen "lokal" und "global" zur Diskussion steht: Entweder wird versucht, die Prozesse innerhalb der Weltgesellschaft aus den Eigenschaften ihrer Elemente und der Beziehungen, in denen diese zueinander stehen, abzuleiten, nach dem Motto "wenn viele kleine Menschen viele kleine Dinge tun...". Oder aber die Zustände im kleinen werden gewissermaßen nach dem Korrespondenzprinzip mit den Zuständen im großen analogisiert. Sinnbildlich kommt dies in der Diskussion um das ökumenische Lernen zum Ausdruck, wenn "oikos" und "Ökumene" zueinander in ein Entsprechungsverhältnis gesetzt werden: "Der Glaube, die Hoffnung und die Liebe, die im Wurzelgrund des kleinen Haushalts, des Oikos, wachsen, sollen im größeren Haushalt, der Ökumene, wirksam werden" (Dauber/-Simpfendörfer 1981, S.71).

Doch alle Unterstellungen von linearen Wirkungszusammenhängen zwischen dem Handeln bzw. Unterlassen von Individuen und den Operationen des globalen Systems greifen ins Leere. Und dementsprechend muß auch eine Konzeption von Weltverantwortung, die eine zwischenmenschliche Nahbereichsethik auf die Weltgesellschaft projiziert, ihren Gegenstand verfehlen. Auch in den erwähnten Weltgesellschaftsmodellen finden sich allerdings nur wenige konkrete Hinweise zu dem Modus, in dem wir in die Weltgesellschaft involviert sind, an welche pädagogische Konzepte anschließen könnten. Vielleicht ist dies aber auch nur ein Problem eines pädagogischen Denkens, dessen Programm, über die Initiierung individueller Lernprozesse "die Welt" zu verändern, zwangsläufig an seine Grenzen stößt.

Angesichts der vielfältigen Probleme, die darin liegen, den Graben zwischen "global" und "lokal" zu überbrücken, wundert es nicht, wenn sich einzelne Vordenker der "globology" (Bergesen 1982) heute wieder verstärkt dem naheliegenderen Ende des local-global-nexus zuwenden. Auf der Essener Tagung "Conflicts in Global Ecology" im Sommer letzten Jahres machte das Lob des Nimbyismus die Runde: 'Nimby' steht für die englische Version des Sankt-Florian-Prinzips: not in my backyard" (Tenhagen 1991). Es wird wieder empfohlen, konkrete Lösungen für die Probleme vor Ort zu finden, "die sich hoffentlich global ergänzen" (ebd); das ganze Gerede von der gemeinsamen Zukunft bezeichnete der "ecologist"-Mitherausgeber Hildyard als "heiße Luft".

Zur Funktion des Eine-Welt-Gedankens in der Entwicklungspädagogik

Daß auch die "Erziehung zur internationalen Verständigung" der fünfziger und sechziger Jahre auf höchst problematischen Vorstellungen von globaler Einheit aufsaß, bemängelte eine UNESCO-Studie selbstkritisch : "It seems to us incorrect and even dangerous to discuss development only in terms of international understanding and peace, without making apparent the mechanisms and political and economic interests responsible for the fact, that this peace and this understanding are non-existent or are at least more aspiration than concrete reality" (IRFED 1974, S.60).

Auch in der ökumenischen Diskussion, die ja zunächst der entscheidende Schrittmacher für die Wiederbelebung des Eine-welt-Gedankens im Kontext der Entwicklungspädagogik gewesen ist, werden Zweifel an der Fruchtbarkeit der Eine-Welt-Perspektive laut. Jedenfalls ist Konrad Raiser (vgl. Raiser 1989) der Ansicht, daß sich das bereits in den sechziger Jahren voll entfaltete Paradigma des ökumenischen Universalismus schon wieder überlebt habe. Schon 1974 warnte eine ökumenische Kommission vor den ideologischen Implikationen der Welteinheits-Vorstellungen: "Im Namen von Einheit und Interdependenz sind Strukturen geschaffen worden, die durch falsche Abhängigkeit und Unterdrückung gekennzeichnet sind" (nach Raiser 1989, S.97). Angesichts der Disparitäten innerhalb des globalen Systems vollzieht sich der von Raiser beobachtete Paradigmenwechsel in der Ökumene gerade in der Abkehr von jener Eine-Welt-Metapher, die sich in Einheits- und Harmoniebegriffen artikulierte. Noch vermag Raiser keinen neuen, bereits paradigmatisch fixierten, Denk- und Orientierungsrahmen in der Ökumene auszumachen, doch zeichnet sich ab, daß die "ökumenische

Hausgenossenschaft" zukünftig eher in Kategorien der Differenz, der Disparität und des Konfliktes beschrieben werden muß.

Integrationspädagogik und Verlegenheitsformel

Ungeachtet dieser ernstzunehmenden Bedenken gegenüber dem ideologischen Charakter der Eine-Welt-Formel, hat diese in unserer gegenwärtigen Bildungslandschaft eine erstaunliche Integrationskraft entfaltet.
Die Rede von der "Einen Welt" ist in jüngster Zeit zum Konvergenzpunkt zahlreicher Entwicklungslinien der politischen und sozialen Erziehung geworden. In Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung werden heute deren ursprünglichen Gegenstände, die Entwicklungsländerprobleme und die Nord-Süd-Beziehungen, in den globalen Horizont gestellt; die interkulturelle Erziehung, die zunächst in der Ausländerpädagogik und den Problemen des gemeinsamen Lernen in gemischkulturellen (Vor-)Schulklassen ihren Ausgang nahm, verweist nunmehr über den Kontext einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft hinaus auf den umfassenderen Rahmen einer pluralistischen Weltkultur; in der Umweltpädagogik dürfte weitgehend Konsens darüber bestehen, daß auch die Ökologie des Schulgartens im Lichte grenzüberschreitender, globaler Umweltprobleme bemessen werden muß; in der Friedenserziehung werden Konfliktlösungsstrategien auf dem Hintergrund von Weltgesellschaftsmodellen oder geopolitischen Szenarien diskutiert; ökumenisches Lernen, das anfangs im interkonfessionellen Dialog und in der ökumenischen Bewegung verwurzelt war, kennzeichnet heute die Einübung in die christliche Weltverantwortung und kann sich damit an schlechterdings jedem Gegenstand im Beziehungsnetz zwischen "eigenem Haushalt und bewohntem Erdkreis" abarbeiten. Ungeachtet aller begrifflichen Schattierungen ist die Voraussetzung eines wie auch immer gearteten globalen Beziehungszusammenhanges der Menschheit all diesen neueren Spielarten einer international orientierten Pädagogik gemeinsam. Es zeichnet sich gar ab, dies zumindest in der jeweiligen didaktischen Programmatik und der außerschulischen Bildungspraxis, daß die Perspektive der "Einen Welt" zu einer Bündelung dieser Lernbewegungen führen könnte, die es zukünftig als wenig sinnvoll erscheinen läßt, überhaupt noch zwischen entwicklungsbezogener, ökumenischer, interkultureller, Friedens- und Umwelt-Erziehung zu unterscheiden. Im angelsächsischen Raum werden ohnehin schon seit vielen Jahren Bildungsprogramme und Curricula unter dem Titel einer "global education" entwickelt und erprobt, die sich um derlei (deutsche) Distinktionen und Mandatsfragen herzlich wenig kümmern. Fragen des interkulturellen Zusammenlebens, der Umweltkrise und der Nord-Süd-Disparitäten, der Ethik der Weltverantwortung und des Friedens werden hier als miteinander zusammenhängende Aspekte der selben Problemlage gedeutet, eben der neuen Globalität unserer Lebensverhältnisse. Entsprechende Ansätze einer "Erziehung zur globalen Weltsicht" sind im deutschsprachigen Raum noch rar. Erste Beispiele allerdings, wie der Lernzielkatalog des Schweizer Forums Schule für Eine Welt, der bezeichnenderweise auf einer Adaption der usamerikanischen Diskussion beruht[5], führen eindrucksvoll vor Augen, wie die Integration der genannten Partikular-Pädagogiken unter der Leitidee einer Erziehung in der "Einen Welt" aussehen könnte.

"In der Regel dient heute der Hinweis auf die 'Eine Welt' in erster Linie als ein Signal, eine Problemanzeige"

Neben dieser fruchtbaren integrativen Funktion sollte nicht übersehen werden, daß die Eine Welt-Perspektive in der entwicklungspolitischen Bildung derzeit auch eine höchst sensible Leerstelle auszufüllen vermag. Mit der fortschreitenden Differenzierung der "Dritten Welt", dem gleichzeitigen Wachstum von Verelendung und Wohlstand im Norden und im Süden und der Auflösung der früheren "Zweiten Welt" hat der ursprünglich auch territorial umgrenzbare Gegenstand der Dritte-Welt-Pädagogik an Konturen verloren (vgl. Menzel 1991). Die "Eine Welt" dient hier als eine noch recht vorläufige Verlegenheitsformel, deren Nutzen sich für die anstehende Klärung des neuen Mandates der entwicklungsbezogenen Bildung noch erweisen muß.

Pädagogik der Weltprobleme

Wenn heute in der praktischen Bildungsarbeit von der "Einen Welt" die Rede ist, so sind die damit verbundenen Ansprüche häufig viel bescheidener, als jene, die hier im Hinblick auf eine kurze Phase der pädagogischen Reflexion aus der "Vorgeschichte" der Entwicklungspädagogik diskutiert wurden. Es wäre so gesehen unangemessen, an die zahlreichen Unterrichtsmaterialien und Veranstaltungsangebote zur "Einen Welt" all jene Problemstellungen heranzutragen, die sich aus der Diskussion sozialwissenschaftlicher Weltgesellschaftsmodelle ergeben. In der Regel dient heute der Hinweis auf die "Eine Welt" in erster Linie als ein Signal, eine Problemanzeige. "Wir leben in einer Welt" ist zur Chiffre für ein Bündel von Weltproblemen geworden. Aussagen über die Mechanismen des internationalen Systems oder die Struktur der Weltgesellschaft sind damit nicht intendiert. Aufgerüttelt durch die Globalmodelle, die erstmals in aller Eindringlichkeit die möglicherweise katastrophalen Konsequenzen globaler Trends aufgezeigt haben, reagiert die gegenwärtige Eine-Welt-Pädagogik auf eine konkrete als bedrohlich empfundene Problemlage globalen Ausmaßes. Die Palette der "issues" ist schnell benannt. So heißt es in der Programmatik für die diesjährige internationale Kampagne "Eine Welt für alle": "Nie zuvor in der Geschichtes unseres Planeten hat der Mensch seine eigene Umwelt in einem so bedenklichen Ausmaß gefährdet wie heute... Die Ziele der 'One world'-Gruppe sind - Bewußtsein zu schaffen für die globalen Themen von Umwelt, Entwicklung und Weltfrieden".

Die Rede von der Einen Welt bringt so auch zum

Ausdruck, daß der Norden zur langfristigen Wahrung seiner Eigeninteressen gezwungen ist, auch an der Lösung von globalen Problemen mitzuwirken. Die Identität der Einen Welt reduziert sich auf die Erkenntnis: "Wir sitzen alle gemeinsam in einem Boot. Wir müssen lernen, kurzfristige Interessen zurückzustellen und global zu denken", wie es plakativ in einer Arbeitshilfe (Misereor 1987, S.16) heißt. Ohne Zweifel ist es angesichts der drängenden Realität von überlebensgefährdenden Weltproblemen notwendig, diese zum Thema von Erziehung und Bildung zu machen. Für ein pädagogisches Programm allerdings, das zu bestimmen erlaubt, in welcher Weise Bildungs- und Erziehungsprozesse zur Bewältigung globaler Entwicklungsprobleme beizutragen vermögen, ist die Bezugnahme auf ein Bündel von bedrohlichen globalen Trends unzureichend. Die Eine Welt kann auf der Basis der "Weltproblematik" ebensowenig pädagogisch begriffen werden wie im Rückgriff auf universalgeschichtliche Modelle oder auf das klassische Weltbild der internationalen Politik. ♦

Literatur:

Alger, Chadwick F.: Perceiving, analyzing and coping with the local-global nexus, in: Internat. Social Science Journal 117, 1988, S.321-340
Bergesen, Albert: The emerging science of the world-system,. in: International Social Sciene Journal 91, 1982, S.23-36
Bornschier, Volker: Weltsystem, in: Pipers Wörterbuch zur Politik, hg. von Dieter Nohlen, Band 5, S.535-541
Bornschier, Volker; Lengyel, Peter (Hg.): World society studies, Vol 1., Frankfurt/New York 1990
Coulmas, Peter: Weltbürger, Geschichte einer Menschheitssehnsucht, Reinbek 1990
Czempiel, Ernst-Otto: Internationale Politik, Paderborn 1981
Dauber, Heinrich; Simpfendörfer, Werner: Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis, Wuppertal 1981
Forum Schule für eine Welt: Lernziele für eine Welt, Jona 1988
Gollwitzer, Heinz: Geschichte des weltpolitischen Denkens, Bd.1, Göttingen 1972
Göpfert, Hans: Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Düsdf 1985
Habermas, Jürgen: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? in: ders., Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt 1982 (3. Auflage), S.92-126
Heintz, Peter: Introduction - a sociological code for the description of world society and its change, in: International Social Science Journal 91, 1982, S.11-21
IRFED: In-school development education in the industrialized countries, Paris 1974
List, Martin: Was heißt Weltgesellschaft?, in: Moltmann, B./Senghaas-Knobloch, E. (Hg.), Konflikte in der Weltgesellschaft und Friedensstrategien, Baden-Baden 1989, S.29-62
Luhmann, Niklas: Die Weltgesellschaft, in: ders., Soziologische Aufklärung, Band 2, S.51-71, Opladen 1975
Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Frankfurt 1984
Marquard, Odo: Universalgeschichte und Multiversalgeschichte, in: ders., Apologie des Zufälligen, Stuttgart 1986, S.54 -75
Menzel, Ulrich: Das Ende der 'Dritten Welt' und das Scheitern der großen Theorie. Zur Soziologie einer Disziplin in auch selbstkritischer Absicht, in: PVS 1/1991, S.4-33
Misereor (Hg.): Solidarität mit den Armen, ein Lese- und Arbeitsheft für Schüler, Aachen 1987
Nolte, Hans-Heinrich: Die eine Welt. Geschichte des internationalen Systems, Hannover 1982
Raiser, Konrad: Ökumene im Übergang. Paradigmenwechsel in der ökumenischen Bewegung, München 1989
Röhrs, Hermann: Schule und Bildung im internationalen Gespräch, Frankfurt 1966
Stiftung Entwicklung und Frieden: Globale Trends, Bonn 1991
Tenhagen, Hermann-Josef: Sankt Florian als Hoffnungsträger, in: taz vom 20.7.91
Thomas, Alexander: Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Identität, in: außerschulische bildung 2/90, S.119-124
Tudyka, Kurt P.: Weltgesellschaft - Unbegriff und Phantom, in: Moltmann /Senghaas-Knobloch 1989 a.a.O., S.63-70

Anmerkungen:

* Teil 1 dieses Aufsatzes ist abgedruckt im letzten Heft, 14(1991)4.
(1) Die Darstellung lehnt sich an eine Klassifizierung von E.-O. Czempiel 1981, S.53-100 an.
(2) Auf je einen Repräsentanten dieser drei Theorieperspektiven der Weltgesellschaftsmodelle sei hier hingewiesen: Für die Analyse des globalen ökonomischen Systems wären die Arbeiten von Immanuel Wallerstein, für die Analyse des globalen politischen Systems diejenigen George Modelskis, für die Analyse der kulturellen Integrationsmechanismen in der Weltgesellschaft die Studien von Peter Heintz an prominentester Stelle zu nennen.
(3) Zur Kritik der wissenschaftlichen Fruchtbarkeit von Weltgesellschaftstheorien vgl. z.B. Tudyka 1989 oder Czempiel 1981, S.69-76. Darüberhinaus gibt es zwischen den politikwissenschaftlichen Weltgesellschaftstheorien und einer systemtheoretisch operierenden soziologischen Theorie der Gesellschaft (die heute als Weltgesellschaft begriffen werden muß) wie der Luhmanns fundamentale Differenzen. Während jene noch mit dem klassischen Begriff eines Systems arbeiten, das sich aus Elementen und deren Beziehungen untereinander zusammensetzt, beschreibt diese soziale Systeme als sich selbst organisierende Systeme, die ihre eigenen Elemente reproduzieren. Die Tragweite dieser neuen Theorieperspektive für ein Verständnis der "Einen Welt" bzw. der Weltgesellschaft kann hier allerdings nicht ausgearbeitet werden.
(4) vgl. J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: Das menschliche Dilemma, Zukunft und Lernen. Wien und München 1979.
(5) Der Lernzielkatalog des Schweizer Forums für eine Welt greift ausdrücklich zurück auf Lee Anderson, Schooling and citizenship in a global Age - An exploration of the meaning and significance of global education, Bloomington 1979

Klaus Seitz, Jg. 1959, lebt mit Frau und zwei Kindern in Nellingsheim/Kreis Tübingen. Langjährige in entwicklungspolitischen Initiativen, u.a. im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum EPIZ Reutlingen und im Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt. Nach Philosophie- und Pädagogikstudium Bildungsreferent in verschiedenen Einrichtungen des Kirchlichen Entwicklungsdienstes. Veröffentlichungen zur Entwicklungspädagogik und zu Welthandelsfragen. Zur Zeit Wissenschaftlicher Angestellter im DFG-Forschungsprojekt "Von der Dritten-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - Zur Geschichte eines Lernbereichs".