peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Seitz, Klaus

# Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens

*Frankfurt/Main : Brandes & Apsel 2002, 492 S.*

Quellenangabe/ Reference:
Seitz, Klaus: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/Main : Brandes & Apsel 2002, 492 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-338157 - DOI: 10.25656/01:33815

*https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-338157*
*https://doi.org/10.25656/01:33815*

**Nutzungsbedingungen**

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

**Terms of use**

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

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

**Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

*Klaus Seitz*

*Bildung in der Weltgesellschaft*

In der menschlichen Lernfähigkeit liegt ein Schlüssel für die zukunftsfähige Gestaltung der Weltgesellschaft. Und es besteht kein Zweifel daran, dass die nationalen Bildungssysteme sich unter dem Eindruck globaler Vernetzung für eine weltoffene Pädagogik öffnen werden. Bildung muss heute im umfassenden Horizont einer Weltgesellschaft verortet werden. Der Autor legt mit dieser Studie erstmals eine umfassende gesellschaftstheoretische Grundlegung einer Theorie und Didaktik Globalen Lernens vor. Sein Buch bereitet hierfür die wichtigsten sozialwissenschaftlichen Ansätze der Globalisierung- und Weltgesellschaftsforschung aus dem deutschen wie dem anglo-amerikanischen Sprachraum auf.

Mit Blick auf die Widersprüche und die Tendenzen in der weltweiten Bildungssituation entfaltet die Studie einen neuen Rahmen für die Agenda der internationalen Bildungsforschung.

*Klaus Seitz*, PD Dr. phil., geboren 1959. Studium der Pädagogik und der Philosophie in Tübingen, Promotion in Hamburg, Habilitation in Hannover. Studienleiter am Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung in Stuttgart und Bildungsreferent in verschiedenen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen. Seit 1979 Redaktionsmitglied der „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik". 1992-1998 Geschäftsführer des ABP (Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik) der Ev. Kirche in Deutschland. Seit 2001 Redakteur der Fachzeitschrift „epd-Entwicklungspolitik" in Frankfurt/Main und Privatdozent am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover. Zahlreiche Buchveröffentlichungen zur Entwicklungspolitik und -pädagogik, u.a.. *Das Provinzbuch. Kultur und Bildung auf dem Lande,* Bremen 1989; *Landwirtschaft und Welthandelsordnung,* Hamburg 1989*; Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung*, Frankfurt am Main 1995.

Klaus Seitz

# Bildung in der Weltgesellschaft

## Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens

Brandes & Apsel

*Auf Wunsch informieren wir regelmäßig über das Verlagsprogramm.*
Eine Postkarte an den Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 33,
D–60385 Frankfurt a. M., genügt.
e-mail: brandes-apsel@t-online.de
oder im Internet: www.brandes-apsel-verlag.de

Dieser Arbeit liegt die 2001 vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover angenommene Habilitationsschrift des Verfassers zu Grunde

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme:
Ein Titeldatensatz ist bei *Der Deutschen Bibliothek* erhältlich

1. Auflage 2002
© Brandes & Apsel Verlag GmbH
Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehsendungen und Multimedia sowie der Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung durch Dritte.
Umschlaggestaltung: MDDigitale Produktion, Petra Sartowski, Maintal
unter Verwendung eines Holzschnittes von Flammarion
Korrektorat: Birgit Boelsen-Hein, Frankfurt/Main
Druck: DIFO-Druck GmbH, Bamberg, Printed in Germany
Druck: Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfrei gebleichtem Papier.

ISBN 3-86099-758-0

# *Inhalt*


**Einleitung** 7

**I. Globalisierung als pädagogisches Problem** 15
1. Die pädagogische Agenda vor der Herausforderung der Globalisierung 15
2. Pädagogik zwischen Provinzialismus und weltbürgerlicher Schwärmerei 19
3. Zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie, Ethik und Didaktik 29

**II. Grundlinien und Kontroversen der Globalisierungsforschung** 49
1. Globalisierung und Weltgesellschaft: Terminologische Anmerkungen 50
2. Weltgesellschaftsbefunde und Gesellschaftsbegriff 56
3. Dimensionen und Ambivalenzen der Globalisierung 66
4. Typologie der Weltgesellschafts- und Globalisierungskonzepte 92

**III. Konturen der Weltgesellschaft** 101
1. Fruchtbarkeit und Bedeutung eines weltgesellschaftlichen Forschungsdesigns 101
2. Gesellschaft als System betrachtet 113
3. Die funktionale Differenzierung der Weltgesellschaft 127
4. Die strukturelle Fremdheit in der Weltgesellschaft 142
5. Die Selbstgefährdung der Weltgesellschaft 167

**IV. Globale Ethik? Verantwortung, Gerechtigkeit und Solidarität in der Weltgesellschaft** 199
1. Zur Soziologie der Moral 200
2. Neue Dimensionen ethischer Verantwortung 214
3. Soziale Gerechtigkeit im Weltmaßstab 222
4. Das Leitbild einer zukunftsfähigen menschlichen Entwicklung 236
5. Universalistische Moral in einer pluralistischen Welt 247

**V. Bildung in der Weltgesellschaft. Erziehungssystem und Pädagogik im Globalisierungsprozess** 267
1. Zur funktionalen Analyse von Bildung und Erziehung 267
2. Lernen und Evolution 271
3. Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung 285
4. Universale Bildung und nationale Schule 299
5. Erziehung auf Weltniveau 324
6. Die internationale Dimension der Erziehungswissenschaft 342

**VI. Bildung für die Weltgesellschaft? Weltbürgerliche Erziehung in Zeiten der Globalisierung** 365
1. Globales Lernen: Leitlinien und Spannungsfelder eines didaktischen Konzeptes 366
2. Die Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben 386
3. Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert: Diskussion ausgewählter Kompetenzprofile 415
4. Bildung zwischen Subjekt und System 444

**VII. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen** 452

**Literatur** 465

# *Einleitung*

Bildung und Erziehung gelten im nunmehr angebrochenen Zeitalter der Globalisierung als Schlüsselinstrumente einer zukunftsfähigen Entwicklung. Kaum eine Studie, die in den letzten Jahren zu den globalen Herausforderungen des neuen Jahrhunderts vorgelegt worden ist, hat es versäumt, die menschliche Lernfähigkeit als jene Ressource auszuweisen, die geeignet scheint, die gefährdete Lage der Welt wieder ins Lot zu bringen.

Gegenüber dieser Aufwertung, die Bildung als eine zentrale gesellschaftliche Produktivkraft erfährt, muss die Zurückhaltung erstaunen, die der erziehungswissenschaftliche Diskurs in der Auseinandersetzung mit Fragen der Globalisierung noch immer an den Tag legt. Die Erörterung der pädagogischen Konsequenzen, die aus der Internationalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und den weltweiten Problemlagen resultieren, kommt in der pädagogischen Forschung und Lehre, zumindest was den deutschsprachigen Raum anbelangt, nur zögerlich in Gang.

Dabei scheint mittlerweile kein Lebensbereich und kein Arbeitsfeld mehr davor verschont, sich der „Herausforderung durch die Globalisierung" stellen zu müssen. Bezeichnend ist folgende Veranstaltungsankündigung in meiner regionalen Tageszeitung:

> „Reutlingen. Im Zuge der Globalisierung wird der Beruf des Medizinischen Fußpflegers an Europa angeglichen und ein neues Berufsbild – die Podologie – entsteht. Wie das aussehen soll, wird (...) am morgigen Dienstag im Gebäude der AOK Reutlingen genauer erläuter(t)." [1]

„Globalisierung" ist zu einer Zauberformel geworden, die zur Erklärung und Begründung beliebiger Veränderungen herhalten kann – und die öffentliche Beschwörung der globalen Herausforderung konstruiert gesellschaftliche Sachzwänge, an die anzupassen sich jedermann genötigt fühlt. Daher mag es in Anbetracht der Literaturflut, die seit einigen Jahren mit immer neuen Varianten der Problemstellung „Globalisierung als Herausforderung für..." über das interessierte Publikum hereinbricht, alles andere als originell erscheinen, ein dergleichen modisch gewordenes Muster auch auf Bildung und Erziehungswissenschaft applizieren zu wollen. Und doch ist eine systematische Diskussion der konzeptionellen Umbauten, zu denen die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Pädagogik nötigen, ein offensichtliches Desiderat. Der hier unternommene Versuch, einige Aspekte dieser anstehenden Neuorientierung von pädagogischer Theorie und Didaktik auszuleuchten, wird sich daher auch mit der Frage befassen müssen, welche theorieimma-

[1] Schwäbisches Tagblatt Tübingen vom 15. November 2000.

nenten Scheuklappen eine adäquate Auseinandersetzung mit internationalen pädagogischen Fragen behindern.

Ausgangspunkt dieser Studie ist die These, dass der Globalisierungsprozess Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis vor die Aufgabe stellt, Bildung und Lernen im erweiterten Horizont der Weltgesellschaft neu zu verorten. Der pädagogische Blick auf die grenzüberschreitende Ausweitung sozialer Beziehungen und die damit verbundenen Denationalisierungsprozesse dürfte vor allem durch die Bindung der pädagogischen Grundbegriffe an ein territoriales und nationalstaatliches Gesellschaftsverständnis getrübt worden sein. Hier soll daher geprüft werden, ob der gesellschaftstheoretische Paradigmenwechsel, der sich in der soziologischen Weltgesellschaftsforschung abzeichnet – und der seinerseits auf eine veränderte gesellschaftliche Problemkonstellation reagiert – auch paradigmatische Umbauten pädagogischer Theoriebildung eröffnet.

Diese Untersuchung kann das Spektrum der Themenfelder nicht annähernd abarbeiten, die für eine Theorie der Bildung und des Lernens in der Weltgesellschaft von Interesse sind. Sie konzentriert sich vielmehr auf die Frage, ob und wie die sozialwissenschaftliche Weltgesellschaftsforschung für eine Theorie der Bildung in der Weltgesellschaft und eine Didaktik Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden kann. Ein Schwerpunkt liegt daher auf der Darstellung und Diskussion der Bemühungen um eine soziologische Rekonstruktion von Weltgesellschaft (Kapitel II). Indem soziologische und politikwissenschaftliche Theoriemodelle auf ihre pädagogische und didaktische Bedeutung hin befragt werden, folge ich damit nicht dem Pfad einer originär pädagogischen Herangehensweise. Doch es ist nicht zu übersehen, dass sich Theorieinnovationen in der Pädagogik auch in der Vergangenheit in hohem Maße „Importen“ verdankten (vgl. Luhmann/Schorr 1979, 51). Es liegt auf der Hand, dass Erziehung als eine Veranstaltung der Gesellschaft und Pädagogik als eine Reflexionstheorie eines gesellschaftlichen Funktionssystems gesellschaftstheoretischen Prämissen und Implikationen unterliegen.

Der sozialwissenschaftliche Diskurs über Weltgesellschaft und Globalisierung ist erst wenige Jahre jung. Allein die Tatsache, dass mehr als drei Viertel der hierzu verarbeiteten Literatur in den Jahren 1997 - 2001 publiziert worden sind, legt davon ein beredtes Zeugnis ab. Jedoch sind die Vision einer den gesamten Welthorizont umfassenden kosmopolitischen Gemeinschaft der Menschheit und die Idee einer weltbürgerlichen Erziehung erheblich älter, ja sie sind für den Beginn der neuzeitlichen pädagogischen Reflexion elementar und charakteristisch. Trotz der gebotenen Konzentration auf die aktuelle sozialwissenschaftliche Diskussion soll daher nicht aus dem Blick geraten, inwieweit an die Traditionslinien des Kosmopolitismus und der weltbürgerlichen Erziehung, die fundamentale Intentionen des neuzeitlichen Bildungsverständnisses markieren, für eine Pädagogik im Zeitalter der Globalisierung an-

geknüpft werden kann – und welche Faktoren dafür verantwortlich zu machen sind, dass der ursprünglich eröffnete weite Welthorizont pädagogischen Denkens zeitweise verschüttet worden ist.

Unter dem Begriff „Globales Lernen“ (engl. „global education“) sind derzeit, noch weit entfernt vom erziehungswissenschaftlichen Mainstream, pädagogische und didaktische Entwürfe im Gespräch, die die hier reklamierte Horizonterweiterung pädagogischen Denkens und Handelns beschreiten und dabei, eher implizit als explizit, an die ältere Tradition einer weltbürgerlichen Erziehung anknüpfen. Der Terminus steht im Zusammenhang meiner Arbeit nicht für ein bestimmtes geschlossenes didaktisches Konzept, er soll vielmehr als gemeinsame Chiffre für ein Spektrum heterogener Bemühungen dienen, die von dem Anliegen geleitet sind, der Entwicklung zur Weltgesellschaft in pädagogischer Theorie und Praxis Rechnung zu tragen. Es wird sich zeigen, dass die konzeptionelle Offenheit und die Vielfalt der möglichen didaktischen Herangehensweisen für ein Bildungsverständnis unter weltgesellschaftlichen Bedingungen selbst konstitutiv sind.

Die beschleunigten Globalisierungsprozesse haben in zahlreichen eher randständigen pädagogischen Arbeitsfeldern und Bindestrichdisziplinen für Irritationen gesorgt und die Entwicklung verschiedener didaktischer Entwürfe motiviert, die auf die Entgrenzung der gesellschaftlichen Herausforderungen reagieren. Insbesondere in der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Umweltbildung, dem ökumenischen Lernen, der Menschenrechtserziehung oder dem von der Agenda 21 ausgehenden weltweiten Bildungsprogramm einer „Education for Sustainable Development“ kommt die globale Dimension des jeweiligen Lernbereichs verstärkt in den Blick. All diese Ansätze sollen hier ungeachtet ihrer jeweiligen disziplinären Herkunft als „Globales Lernen“ charakterisiert werden, ohne damit einen bestimmten Diskussionsstrang exklusiv auszeichnen zu wollen. Der Terminus fungiert zunächst nur als Sammelbegriff für die vorliegenden wie möglichen pädagogischen Reaktionen auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft. Er markiert kein geschlossenes Programm, eher eine Leerstelle für einen erziehungswissenschaftlich wie bildungspraktisch noch nicht hinreichend entfalteten Bildungsauftrag.

Der Gebrauch dieser unscharfen Formel lässt sich zumindest durch die Ergebnisse einer von der School of Education Malmö durchgeführten Befragung plausibilisieren: 50 Expert(inn)en aus 22 Ländern hatten sich mehrheitlich für den Begriff „global education“ als Kennzeichnung für jenes pädagogische Arbeitsfeld ausgesprochen, in welchem sich die genannten unterschiedlichen Traditionslinien heute überschneiden (vgl. Wintersteiner 1999, 27). Von „global education“ spricht man in Großbritannien und den USA seit über zwanzig Jahren (vgl. Anderson 1979); sie ist dort, anders als in Deutschland, curricular etabliert und in zahlreichen Forschungs- und Ausbil-

dungsstätten ausdifferenziert (vgl. Tye 1990, Hoopes 1984). „Globale Bildung“ wäre eine treffendere Übersetzung dieses Fachbegriffs und würde auch dem erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch eher entsprechen als die mittlerweile verbreitete Rede vom „Globalen Lernen“. Denn Globales Lernen tritt in der Regel als ein didaktisches Konzept in Erscheinung, als Programm einer absichtsvollen pädagogischen Kommunikation, und bezieht sich somit eher auf die Anleitung pädagogischer Lehre, weniger auf die Erforschung individueller Lernprozesse.

Auch im anglo-amerikanischen Sprachraum ist die Terminologie nicht einheitlich und stringent. Die renommierte International Encyclopedia of Education spricht von „global learning“[2] statt von „global education“, definiert diesen Terminus allerdings in einer analogen und für den internationalen pädagogischen Diskurs mittlerweile verbindlichen Weise:

> „Global learning is a teaching-learning strategy according to which students learn about global problems and acquire their knowledge in an integrative way. Thus global learning has two characteristics: it deals with global problems and takes a multidisciplinary teaching-learning approach“ (Husén/Postlethwaite 1989, 384).

Der auch im Deutschen vertrauten Doppelbedeutung von „global“ gemäß intendiert „Globales Lernen“ demnach im Gegenstandsbereich die Vermittlung „globaler“ weltweiter Zusammenhänge und bedient sich hierzu, in methodischer Hinsicht, interdisziplinärer und „globaler“, ganzheitlicher Lernverfahren. Diese zweifache Bedeutung des Attributs „global“, das sowohl im Sinne von „weltweit“ als auch von „ganzheitlich“ gebraucht wird, gibt immer wieder Anlass zu Irritationen – wenngleich die Doppelbedeutung von manchen Autoren durchaus programmatisch verwendet wird. Trotz der erheblichen Unschärfen, die der Terminus mit sich bringt, möchte ich hier der Tatsache Rechnung tragen, dass im deutschsprachigen Raum der Diskurs über die pädagogische Reaktion auf die Globalisierung seit rund einer Dekade unter dem Titel eines „Globalen Lernens“ firmiert.

---

[2] Allerdings ist zu beobachten – z.B. durch eine Suche in den einschlägigen Internet-Suchmaschinen – dass „global learning“ vorzugsweise im Sinne neuer Verfahren des „long distance learning“ gebraucht wird, d.h. für Lernverfahren, in denen die Teilnehmer ihre Lernmedien in erster Linie über elektronische Kommunikationsnetze beziehen. Das Lernen über globale Fragen und die Interdisziplinarität des Zugangs sind für ein solches Verständnis von „global learning“ nicht mehr charakteristisch. Globales Lernen bzw. „global learning“/„global education“ soll im Zusammenhang dieser Arbeit weder im Sinne von „long distance learning“ noch im ebenfalls verbreiteten Sinne von „education abroad“ verwendet werden, was freilich nicht ausschließt, Fernstudien und Auslandsaufenthalte als mögliche Methoden Globalen Lernens zu betrachten.

Die didaktische wie auch die gesellschaftstheoretische Fundierung dieses Diskurses kann jedoch bisher keineswegs befriedigen. Seit über 20 Jahren bin ich selbst im Bereich der entwicklungsbezogenen und internationalen Bildung praktisch wie wissenschaftlich tätig und habe mich wiederholt für die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen ausgesprochen – gleichwohl wächst mein Unbehagen am Stand der konzeptionellen Diskussion, die eigenen Vorarbeiten hierzu eingeschlossen. Diese Studie wurde wesentlich durch dieses Unbehagen motiviert. Es macht sich vor allem daran fest, dass Globales Lernen zwar ausdrücklich auf die Globalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse Bezug nimmt, in der Regel jedoch eine soziologische Präzisierung dessen, was als Globalisierung oder Weltgesellschaft unterstellt wird, vermissen lässt. Dergleichen soziologische Aufklärung jedoch scheint mir unverzichtbar, um das Zukunftsprogramm eines Globalen Lernens aus der Nische einer folgenlosen Postulativ- oder Gesinnungspädagogik herauszuführen.

Verschiedene Kritiker hatten allerdings schon in der Vergangenheit eingewandt, dass Globales Lernen, gerade weil es mit gesellschaftstheoretischen Ansprüchen einher gehe, Gefahr laufe, zu einer Gesinnungspädagogik zu degenerieren, die mit ihren gesellschaftskritischen Intentionen kokettiere. So urteilt Stadler mit Blick auf jene entwicklungspädagogische Konzeption, wie sie auch von mir im Rahmen der „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“ mit erarbeitet wurde: „Eine pädagogische Theorie, die sich als Gesellschaftskritik versteht, ist abstrakte (von Individualität entleerte, untätige) Weltverbesserung“ (Stadler 1994, 37). Der entwicklungspädagogischen Variante einer Theorie Globalen Lernens wird vorgeworfen, sie komme als „rigorose Gesellschafts- und Kulturkritik“ daher, „die oft mit einem aussichtslosen Kulturpessimismus vermengt ist“ und gebe „Annahmen über die gesellschaftliche Entwicklung als Erziehungstheorie“ aus (ebd.).

Die Kritik sollte Warnung genug sein, nicht in die Falle zu tappen, von der Stadler annimmt, dass die „entwicklungspädagogische Schule“ in ihr bereits gefangen sei, indem sie irrtümlich davon ausgehe „dass man aus der Beschreibung der gesellschaftlichen Verhältnisse direkt die Erziehungspraxis ableiten könne“ (ebd.). Es wird daher auch einige Mühe darauf verwendet werden müssen zu klären, wie der Zusammenhang von Gesellschaftsanalyse und Erziehungsfragen in einer nicht-trivialen Weise konzipiert werden kann.

Paradoxerweise haben kosmopolitische Ideen heute, da die Rede von den Herausforderungen der Globalisierung allgegenwärtig ist, einen schweren Stand. Der Kosmopolitismus hat offensichtlich keine Konjunktur, wenngleich die weltumspannende Vernetzung der Lebenswelten ein historisch nie gekanntes Ausmaß erreicht hat und die Menschheit unweigerlich zu einer globalen Schicksalsgemeinschaft zusammengewachsen ist. Die Mobilisierung

nationaler Interessen, die Verschärfung der internationalen Standortkonkurrenz im globalen Wettbewerb wie auch die Profilierung und Konstruktion aggressiver ethnischer Identitäten feiern unter dem Globalisierungsdruck fröhliche Urständ'. Die Popularität von dergleichen Gegenströmungen gegen die Globalisierung, die sich der Fragmentierung der Weltgesellschaft und der Globalisierung des Provinzialismus verschrieben haben, bietet alles andere als günstige Voraussetzungen für einen angemessenen Umgang mit den anstehenden weltpolitischen Aufgaben. Umso mehr ist die Pädagogik gefragt, Bildungsprozesse einzuleiten, die geeignet erscheinen, jene intellektuellen und ethischen menschlichen Potenziale zu entfalten, derer die Weltgesellschaft für eine kooperative Bewältigung der globalen Risiken dringend bedarf.

Dabei wird sich eine weltbürgerliche Pädagogik, die u.a. auf die Kompetenzbildung für grenzüberschreitende Verständigungsprozesse in der Weltgesellschaft setzt, davor hüten müssen, selbst zum Handlanger hegemonialer Globalisierungsstrategien zu werden. Ob es sich nun um die scheinbar alternativlose Durchsetzung des globalen Kapitalismus oder die Verbreitung der vom Norden dominierten elektronischen Kommunikationsnetze handelt – von den Opfern der weltweiten Vernetzung werden Globalisierungsprozesse vielfach als Unterwerfung des Südens unter die ökonomische Macht des Nordens oder unter die westliche Dominanzkultur erlitten und wahrgenommen.

Das Konzept eines Globalen Lernens kann sich weder mit einer affirmativen Einstellung zu den herrschenden Globalisierungstrends, noch mit der Beförderung partikularistischer Strömungen, die gegen eine weltgesellschaftliche Integration ankämpfen, abfinden. Die Kompetenzen, über die die Weltbürgerinnen und Weltbürger des 21. Jahrhunderts verfügen sollten, können nicht unabhängig von sozialethischen Positionsbestimmungen benannt und präzisiert werden. Die Frage, welche Kompetenzen erforderlich sind, um an der Gestaltung der Globalisierung teilhaben zu können, ist mit der Frage verknüpft: „Welche Globalisierung können wir wollen?" Die sozialethische Reflexion über die neuen Dimensionen der Verantwortung und über das schwierige Unterfangen, Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit im weltgesellschaftlichen Kontext zu formulieren, markiert daher, neben dem gesellschaftstheoretischen Hauptteil (Kapitel II und III), einen zweiten Strang einer zunächst außerhalb der Erziehungswissenschaft geführten Diskussion (Kapitel IV), der hier für den pädagogischen Diskurs über eine weltbürgerliche Erziehung und das Globale Lernen fruchtbar gemacht werden soll.

In Kapitel V wird das zuvor entfaltete gesellschaftstheoretische Instrumentarium auf das Erziehungssystem angewendet, um die Funktion der Erziehung in der Weltgesellschaft zu erläutern. Darin soll vor allem der gesellschaftliche Funktionswandel, den Lern- und Bildungsprozesse unter den Bedingungen einer fortschreitenden Globalisierung erfahren, nachgezeichnet werden. Im letzten Kapitel (VI) schließlich sind die Schlussfolgerungen zu

ziehen und die Anschlussfragen zu benennen, die sich für eine Didaktik Globalen Lernens aus der gesellschaftstheoretischen und sozialethischen Reflexion über die Weltgesellschaft ergeben. Ein besonderes Augenmerk muss dabei der methodologischen Frage gelten, welche didaktische Relevanz gesellschaftstheoretischen Befunden überhaupt zukommen kann. So gesehen möchte diese Arbeit nicht nur die pädagogische Rezeption der Globalisierungsdebatte befördern. Über dieses spezielle Anliegen hinaus hoffe ich damit auch einen weiterführenden Beitrag zum interdisziplinären Dialog zwischen soziologischer Theorie und Pädagogik leisten zu können.

# *I.*
# *Globalisierung als pädagogisches Problem*

## *1. Die pädagogische Agenda vor der Herausforderung der Globalisierung*

Die zahlreichen Weltgipfel der neunziger Jahre[3] haben vor Augen geführt, dass die zentralen Entwicklungsprobleme, mit denen sich die Weltgemeinschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert auseinander setzen muss, globalen Charakter angenommen haben. Sie werden daher auch nur im Rahmen internationaler Kooperation bewältigt werden können. Als die dringlichsten Fragen der Gegenwart benennt die „Agenda 21", die 1992 von der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung verabschiedet worden ist, die „zunehmende Ungleichheit zwischen Völkern und innerhalb von Völkern" und die „fortschreitende Schädigung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt" (Bundesministerium für Umwelt 1997, 9). Die gesellschaftlichen Anpassungsprozesse, die unter dem Eindruck der globalen Entwicklungsfragen vollzogen werden müssen, setzen offenbar nicht nur die Etablierung neuer Steuerungsinstrumente transnationaler Politik voraus, sie bedürfen weiterhin einer aktiven Partizipation, Akzeptanz und Kompetenz der breiten Öffentlichkeit und einer umfassenden Mobilisierung innovativer sozialer Ressourcen. Somit markiert die gefährdete Lage der Welt eine herausragende und anspruchsvolle Bildungsaufgabe.

Im Zuge der globalen Vernetzung und der damit in Aussicht gestellten Erweiterung menschlicher Handlungsspielräume eröffnen sich zugleich enorme Potenziale und Chancen für die Menschheitsentwicklung, sofern es gelingt, den Reichtum menschlicher Kreativität und Lernfähigkeit zu entfalten. Die Möglichkeit einer zukunftsfähigen Gestaltung der Globalisierung als dem „weltgeschichtlich umfassendste(n) Lernprojekt" (Nuscheler 1998, 287) verweist daher in mehrerer Hinsicht auf die zentrale Rolle von Bildungsprozessen. Die Diskrepanz zwischen der globalen Interdependenz unserer Lebensverhältnisse und der unzureichenden Fähigkeit des Menschen, die wachsende Komplexität einer zusammenwachsenden Welt angemessen zu bewältigen, kann, so schon die These des „Lernberichts" des Club of Rome, letztlich nur

[3] Unter dem Dach der Vereinten Nationen wurden folgende Weltkonferenzen durchgeführt: Weltkindergipfel (1990), Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung (1992), Weltmenschenrechtskonferenz (1993), Weltbevölkerungskonferenz (1994), Weltsozialgipfel (1995), Weltfrauenkonferenz (1995), Weltkonferenz zu menschlichen Siedlungen (1996), Welternährungskonferenz (1996).

über individuelles und kollektives Lernen überbrückt werden (vgl. Botkin 1979).

Vor diesem Hintergrund sind auch Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis herausgefordert, einen pädagogischen Beitrag zur Bewältigung der anstehenden „Weltprobleme“ zu leisten. Hierzu müssen Bildung und Erziehung im erweiterten, umfassenden Kontext der Weltgesellschaft neu verortet werden. Mit dieser These setze ich voraus, dass es trotz des anhaltenden Streits über die Angemessenheit dieses Begriffs wissenschaftlich fruchtbar ist, von der Konstitution einer „Weltgesellschaft“ auszugehen. Ein nicht nur metaphorisch gemeinter Gebrauch dieser Terminologie ist soziologisch zu rechtfertigen, auch wenn wir einräumen müssen, dass diese Weltgesellschaft nicht die für die nationale Gesellschaft als typisch angenommenen Charakteristika aufweist: sie ist weder politisch noch normativ integriert, hat keine eigene kollektive Identität ausgebildet und ist nicht von einer gewissen Gleichförmigkeit der Lebensverhältnisse, vielmehr von einer hohen kulturellen Heterogenität und extremer sozialen Disparität geprägt. Dass ein dergleichen komplexes und disparates soziales Phänomen noch als gesellschaftlicher Zusammenhang rekonstruiert werden kann, markiert sowohl die Schwelle zwischen Weltgesellschaftstheorie und der soziologischen Tradition einer Theorie der Moderne als auch den „qualitativen Sprung“, den eine Theorie und Didaktik Globalen Lernens vollziehen muss.

Der Pädagogik ist unter den Vorzeichen veränderter weltgesellschaftlicher Rahmenbedingungen in vielfacher Hinsicht die Aufgabe gestellt, Position zu beziehen, ihre theoretischen Annahmen angesichts der Dynamik des globalen sozialen Wandels zu überprüfen und pädagogische Antworten auf Verlauf und Auswirkungen des Globalisierungsprozesses zu geben. Die Globalisierung markiert in mehreren Dimensionen ein pädagogisches Problem:

1. Der Globalisierungsprozess beeinflusst die *Erziehungswirklichkeit,* in der die nachwachsende Generation heute aufwächst, und verändert die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Lebenswelt, in denen sich Bildung und Sozialisation ereignen. Neben Familie, Peer Group und Schule treten weitere mächtige Sozialisationsinstanzen, die gewissermaßen aus der Ferne wirken, die Massenmedien, eine globale Jugendkultur, die Faszination fremder Länder und Menschen, aber z.B. auch die Sorgen und Ängste von Kindern und Jugendlichen vor globalen Krisen, Umweltkatastrophen, Kriegen. Mit den herkömmlichen Modellen der Sozialisationsforschung, die „auf der Vorstellung von konzentrisch sich erweiternden Lebensräumen im Ablauf der Lebensphase“ beruhen (Hornstein 2001, 527) sind dergleichen grenzüberschreitende Einflussfaktoren auf individuelle Lernbiografien nicht mehr zu erfassen.

2. Die Globalisierung und der verschärfte globale Wettbewerb üben auf die gegebenen nationalen Organisationsformen von Erziehungs- und Bildungs-

prozessen einen enormen *Anpassungsdruck* aus. Die Anforderungen an die internationale Konkurrenzfähigkeit des Bildungsstandorts wachsen und die Notwendigkeit, Schüler und Studierende für einen internationalen Arbeitsmarkt zu qualifizieren, verändert Curricula und Ausbildungsstrukturen in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung. Angesichts des zunehmenden Stellenwertes des Humankapitals in einer globalisierten Wissensökonomie und der Genese eines globalen Weltbildungsmarktes, dessen Volumen von der Weltbank auf derzeit rund 2 Billionen Dollar geschätzt wird, zeichnen sich weltweit deutliche Trends zu einer Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung und Weiterbildung ab. Noch ist unklar, welche pädagogischen Konsequenzen aus der Abschwächung nationalstaatlicher, politischer Steuerungskompetenzen zu ziehen sind. Als Rückwirkung ökonomischer und sozialer Globalisierung auf nationale Bildungssysteme kann schließlich auch die migrationsbedingte kulturelle Pluralisierung der Schülerschaft (vgl. Gogolin 1994) beschrieben werden, die eine Revision herkömmlicher monokultureller Bildungskonzepte erzwingt.

3. Weiterhin ist festzustellen, dass das Erziehungssystem dem gesellschaftlichen Globalisierungsprozess nicht nur als ein ihm selbst äußerlicher Vorgang gegenübersteht, sondern unmittelbar an ihm teilhat und seinerseits als Schrittmacher von Globalisierungsprozessen wirksam wird. Weltweit hat sich ein vergleichbares Modell schulischer Bildung durchgesetzt, mit erstaunlichen Ähnlichkeiten des Fächeraufbaus, der Stundentafeln, der Unterrichtsmethoden und der institutionellen Struktur. Es haben sich gemeinsame Standards entwickelt, die in internationalen Schulleistungsvergleichen gemessen werden, es gibt eine gemeinsame Weltbildungsprogrammatik – so gesehen hat sich in Ansätzen ein *Welterziehungssystem* (vgl. Schriewer 1994) herausgebildet. Schulleistungsvergleiche wie PISA oder TIMSS sind Ausdruck einer Globalisierung des pädagogischen Diskurses. Solche vergleichenden Studien und internationalen Bildungsindikatoren gibt es seit gut vier Jahrzehnten, doch signalisiert der Aufruhr, den PISA jüngst ausgelöst hat, die gewachsene Bedeutung, die internationalen Bildungsstandards im Zuge eines weltweiten „Wettbewerbs um die besten Köpfe“ inzwischen beigemessen wird. Ein deutlicher Rückstand des eigenen Bildungsniveaus in der Erfüllung der gesetzten Standards, der ja für Deutschland nicht zum ersten Mal festgestellt worden ist, kann offenbar in Zeiten der Globalisierung nicht länger ungestraft ignoriert werden. Im Welterziehungssystem zeigen sich indes ähnliche Widersprüche und Verwerfungen, Integrations- und Fragmentierungsprozesse, die die Globalisierung insgesamt kennzeichnen: Während die Industriestaaten die Beschulung der schulpflichtigen Kinder auf dem Elementarbildungsniveau zu annähernd 100% sicherstellen können, liegt die Schulbesuchsrate im Primarbereich bei den ärmsten Ländern (LDCs) bei nur 68% (1998), in den Sub-Sahara-Staaten Afrikas gar nur bei 60% der entsprechen-

den Altersgruppe (vgl. UNESCO 2000). In Indien oder Pakistan besucht nur jedes zweite Kind eine Schule. Die Netto-Einschulungsrate für die Primarstufe ist seit der Weltbildungskonferenz von Jomtien (1990) zwar im weltweiten Durchschnitt von 80% auf 84% im Jahr 1998 gestiegen, jedoch verzeichnen 16 Länder in Afrika südlich der Sahara einen Rückgang der Einschulungsraten. Angesichts dieser Problemlage ist die Erziehungswissenschaft zur theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit den Disparitäten genötigt, die die Globalisierung, die auch eine pädagogische Globalisierung einschließt, offensichtlich forciert.

4. Es ist davon auszugehen, dass Bildungs- und Erziehungsprozesse bei der *Entstehung der Folgeprobleme der Globalisierung* eine wichtige Rolle spielen (negative pädagogische Verantwortung). Die globale Entwicklungskrise lässt sich auch als Lern- und Erziehungskrise interpretieren. Dabei dürfte die Reproduktion jener Denk- und Verhaltensmuster, die die globalen Überlebensprobleme mit hervorbringen, in erster Linie über latente und funktionale Lernprozesse verlaufen, deren erziehungswissenschaftliche Erforschung indes erhebliche methodologische Probleme mit sich bringt (vgl. Treml 1982a).

5. Die Pädagogik ist aufgefordert, einen Beitrag zur *Bewältigung der Folgeprobleme der Globalisierung* zu leisten (positive pädagogische Verantwortung) und als Instrument der Zukunftsbewältigung in einer gefährdeten Weltlage „Individuen und Gesellschaften (zu) lehren, wie sie sich an die Veränderungen anpassen können, die das Gesicht der Erde permanent verändern“ (Club of Rome 1991, 111).

6. Über die pädagogische Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme und globaler Risiken hinaus, die die Pädagogik auf ein affirmatives Verhältnis zur herrschenden Form der Globalisierung und der weltgesellschaftlichen Entwicklung beschränken würde, ist gemäß eines emanzipatorischen Bildungsauftrags auch das kritische und konstruktive Potenzial zu entfalten, das Bildung und Erziehung zur *Gestaltung einer globalen Zivilgesellschaft* einbringen können. Wie können Menschen befähigt werden, an der globalen Gesellschaft aktiv teilzuhaben und auf sie im Sinne des Leitbildes einer zukunftsfähigen, gerechten und partnerschaftlichen Entwicklung Einfluss zu nehmen? Für ein solches, an der weltweiten Humanisierung der menschlichen Lebensverhältnisse orientiertes Bildungsprogramm kann gut und gerne die erneuerte Idee einer weltbürgerlichen Erziehung in Anspruch genommen werden.

Für die erziehungswissenschaftliche Reflexion über das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft, das angesichts der Transformation nationaler Gesellschaften in eine Weltgesellschaft neu bestimmt werden muss, sind die hier aufgeführten Problemkreise gleichermaßen zu bedenken. Damit ist ein umfassendes Forschungsprogramm umrissen, das der Pädagogik mit dem Eintritt in das „globale Zeitalter“ aufgegeben ist (vgl. Mitter 1998). Es wäre vermessen, eine solche Agenda, die offensichtlich der interdisziplinären wie der interna-

tionalen Kooperation bedarf, in einer einzelnen Monographie abarbeiten zu wollen.

Hier kann es nur darum gehen, den Bedarf und die Leitfragen für eine solche pädagogische Forschungsagenda zu begründen. Im Mittelpunkt steht dabei die Diskussion einer Didaktik Globalen Lernens, für die in erster Linie die beiden zuletzt genannten Aufgabenfelder von Bedeutung sind. Im abschließenden Kapitel werden die entsprechenden Konsequenzen erörtert, die sich aus der soziologischen Weltgesellschaftsforschung und der sozialethischen Reflexion für eine Didaktik Globalen Lernens ergeben. Unter der Voraussetzung, dass sich die Diagnose einer Weltgesellschaft konsistent darlegen lässt, liegt auf der Hand, dass der Bildungsauftrag, Menschen dazu zu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft sachkundig und verantwortungsbewusst teilzuhaben, nicht exklusiv einer bestimmten Fachdidaktik zugewiesen werden kann. Er markiert vielmehr die Zieldimension einer *Allgemeinen* Didaktik, die spezifische Bildungsbereiche und Gegenstandsfelder übergreift. So gesehen kann auch Globales Lernen nicht als fachspezifische Teildisziplin, sondern sollte vielmehr als grundlegende Dimension einer zeitgemäßen Allgemeinbildung begriffen werden.

## *2. Pädagogik zwischen Provinzialismus und weltbürgerlicher Schwärmerei*

Wenngleich kein Zweifel mehr daran bestehen kann, dass der Horizont, in dem Bildung heute zu bestimmen ist, „nicht mehr national, ja nicht einmal nur eurozentrisch begrenzt werden“ kann, vielmehr „universal, (...) ein Welthorizont sein“ muss (Klafki 1991, 54), so haben doch Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis die angemahnte Horizonterweiterung bislang nur unzureichend vollzogen. Bergsträsser beklagte im Jahr 1959, dass „unsere Erziehungssysteme, die aus nationalkulturellen Grundauffassungen entstanden waren, noch (weit) davon entfernt (sind), der neuen Weltlage des Jahrhunderts gerecht zu werden“ (Bergsträsser 1959, 8). Diese Kritik scheint auch über vierzig Jahre später, am Beginn eines neuen Jahrhunderts, noch berechtigt. Sie bezeichnet gravierende Desiderata einer Erziehungswissenschaft, die noch immer weitgehend einem nationalen Gesellschafts- und Bildungsverständnis verhaftet ist.

Insbesondere die für die deutsche Erziehungswissenschaft wirkungsmächtige Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik blieb im Anschluss an Dilthey lange dem „dauernden wertvollen festen nationalen Lebenskern als feste(m) Richtpunkt“ (Dilthey 1971, 36) verpflichtet. Die historischen Lebensformen, deren erzieherische Praxis pädagogische Wissenschaft hermeneutisch erschließt, wurden dabei als Ausdruck einer homogenen Kulturnati-

on stilisiert. Dass auch die erziehungswissenschaftliche Geschichtsschreibung zur nationalen Selbstüberhebung neigte und sich beispielsweise nicht scheute, Deutschland zum „Land der bedeutendsten pädagogischen Denker der Neuzeit“ zu verklären (vgl. Flitner 1966, 4), muss vor diesem Hintergrund nicht erstaunen[4].

Die Paradigmen des Nationalstaates und der nationalen Kulturtradition beeinflussen bis heute Richtung und Grenzen der pädagogischen Aufmerksamkeit. Die Begrifflichkeit der Erziehungswissenschaft ist vorrangig einem national-kulturellen und binnenstaatlichen Ordnungsrahmen geschuldet. Symptomatisch für die Vernachlässigung internationaler Perspektiven steht eines der nach wie vor umfassendsten Kompendien der deutschen Erziehungswissenschaft, die 1983-1986 herausgegebene und 1995 nachgedruckte „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (Lenzen 1995). Der internationale erziehungswissenschaftliche Diskurs wird darin nur spärlich und nicht systematisch rezipiert, der Blick auf Bildungsentwicklungen in anderen Ländern beschränkt sich auf eine Hand voll von Beiträgen, die vergleichende Betrachtungen zur Bildungsstruktur in West- und Osteuropa anstellen. Nur in marginalen Lexikonartikeln, z.B. zur Hochschulentwicklung, ist die Zweidrittel-Welt präsent. In 12 Bänden und 882 Beiträgen ist nur ein einzelner Lexikoneintrag ausdrücklich Fragen der interkulturellen Erziehung gewidmet; Aufgaben und Traditionslinien einer internationalen Erziehungswissenschaft werden mit keinem Hauptbeitrag eigens gewürdigt.

Fragen des interkulturellen und internationalen Lernens sind bis vor kurzem nur als „Gelegenheitsthemen“ (vgl. Auernheimer 1993, 169) behandelt worden, die zur systematischen Auseinandersetzung mit den überlieferten Grundlagen und gesellschaftstheoretischen Implikationen pädagogischen Denkens keinen Anlass boten. Die Bindung an ein „nationales Selbstverständnis“ (vgl. Gogolin 1994) muss für Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft generell als Problem diagnostiziert werden, ist im Einzelnen aber auch für verschiedene pädagogische Arbeitsfelder von der Schule (vgl. Wenning 1996) bis zur Erwachsenenbildung (vgl. Knoll/Künzel 1981) belegt. Für die Praxis der (deutschen) Erwachsenenbildung konnte Knoll vor 20 Jahren immerhin feststellen, dass diese im internationalen Gespräch und in der bildungspolitischen Entwicklungshilfe einbezogen sei, „während die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung diese Form komparativ orientierter Internationalität noch nicht erreicht“ habe (ebd. 140).

Erst in jüngster Zeit lässt sich in den Beiträgen der maßgeblichen erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften wie auch in pädagogischen Fachkongressen ein deutlich gestiegenes Interesse an internationalen pädagogischen Entwicklungen, am Stand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses

[4] Eine Selbsteinschätzung, die sich indes auch für andere nationale Erziehungstraditionen belegen ließe (vgl. z.B. für die indische Erziehungstradition Sankhdher 1999).

in anderen Ländern wie auch an den neuartigen pädagogischen Aufgaben, die aus der Multikulturalität der Klientel pädagogischer Maßnahmen resultieren, beobachten. Allerdings sagen die ansetzende Konjunktur internationaler Fragestellungen und die wachsende Aufmerksamkeit für Bildungsreformen im Ausland oder internationale Schulleistungsvergleiche noch nichts darüber aus, ob damit zugleich das nationale Selbstverständnis der Pädagogik sukzessive überwunden wird. Auch die Konstruktion und Beobachtung von Inter-Nationalität bleibt letztlich der fragwürdig gewordenen Vorstellung separierter nationaler Gesellschaften verhaftet.

Das renommierteste Periodikum der deutschen Erziehungswissenschaft, die Zeitschrift für Pädagogik, hat sich – wenn ich es recht überblicke erstmals – in ihrem 47. Jahrgang ausdrücklich mit dem Thema „Bildung im Zeitalter der Globalisierung" befasst. Doch bezeichnenderweise widmet sich Hornstein in seinem zentralen Beitrag hierzu in erster Linie der Frage, weshalb sich die deutsche Erziehungswissenschaft im Umgang mit Globalisierung bislang so schwer tut: „Gemessen an der Gewalt und Dynamik, die in der Programmatik und 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" (Hornstein 2001, 532).

Ähnliche Defizite an Internationalität und Weltoffenheit, die aus einem nationalen Selbstverständnis resultieren, werden verschiedentlich auch seitens der Soziologie (vgl. Beck 1998, Tenbruck 1989) oder der politischen Philosophie (vgl. Chwaszcza/Kersting 1998) selbstkritisch konstatiert. Die Warnung Tenbrucks, dass „in der Einen Welt, die in den letzten Jahrzehnten entstanden ist und fortschreitet, (...) die Mißweisungen einer Soziologie, die in den Binnenlagen der Gesellschaftsgeschichte denkt, immer unrealistischer und bedrohlicher" werden (Tenbruck 1989, 439) ist schlechterdings als Kritik am Provinzialismus der Sozialwissenschaften zu lesen, der für Pädagogen vor allem im Umgang mit Migrationsprozessen und dem Nord-Süd-Verhältnis offenkundig wird: Wo „die Konflikte der armen und reichen Länder aufeinanderstoßen (...) blamieren sich die vorhandenen pädagogischen Reform-Rezepte unübersehbar" (Mergner 1990, 225).

Der Erklärung bedürftig ist, weshalb die Pädagogik mit der Globalisierung menschlicher Lebens- und Erziehungsverhältnisse Mühe hat. Neben disziplingeschichtlichen Gründen dürften auch konzeptionelle Engführungen des pädagogischen Denkens dafür verantwortlich sein. Hornstein weist auf das tief verwurzelte topische Bewusstsein der Pädagogik hin, die Vorstellung, dass Erziehung stets an einem bestimmten Ort, in einem pädagogisch zu kontrollierenden Raum, erfolge (vgl. Hornstein 2001) – ein Anachronismus im Zeitalter der „atopischen" Gesellschaft (vgl. Willke 2001). Ulrich Beck kritisiert in ähnlicher Weise das „territorial fixierte Epochenbild des Sozialen",

dem seiner Auffassung nach die Sozialwissenschaften schlechterdings verhaftet sind (Beck 1998, 17). Für die Pädagogik dürften aber auch die paradigmatischen Erkenntnisblockaden von Bedeutung sein, die sich aus der Verengung auf ein intentionales und personales Erziehungsverständnis ergeben (vgl. Treml 1982a).

Indes lassen sich auch in der pädagogischen Tradition der Neuzeit verschiedene Entwürfe aufweisen, die bereits „die ganze Welt" im Blick haben. Im Anschluss an die Konzepte einer weltbürgerlichen Erziehung, wie sie in der Aufklärungspädagogik zur Geltung kamen, sind diese in Europa vor allem in der reformpädagogischen Bewegung und in der international orientierten Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht worden. Jedoch führten in der pädagogischen Theoriediskussion ebenso wie in der pädagogischen Praxis Konzepte internationalen und interkulturellen Lernens bis vor kurzem nur ein Schattendasein. Inzwischen mehren sich die Stimmen, die einen „Paradigmen-Wechsel" anmahnen, der mit Neologismen wie „Eine-Welt-Pädagogik" oder „Globales Lernen" zum Ausdruck gebracht wird. Erziehungswissenschaft und Bildungswesen sehen sich vor allem von Akteuren außerhalb der Pädagogik, aus Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit, mit weitreichenden Erwartungen konfrontiert, pädagogische Konzepte zur Bewältigung der globalen Problemlagen beizutragen. So hat auch der Club of Rome mehrfach Bildung und Lernen zu den wichtigsten „Agenzien der Weltlösungsstrategie" erklärt (Club of Rome 1991, 111) und auch die Vereinten Nationen betonen in der Agenda 21: „Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung" (Bundesministerium für Umwelt 1997, 261).

Dergleichen Anfragen und die pädagogischen Implikationen des Globalisierungsprozesses sind Ausgangspunkte vereinzelter zeitgenössischer pädagogischer Entwürfe, die sich am Rande des pädagogischen Mainstream bewegen. Die Öffnung des menschlichen Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsfeldes zum Horizont der Einen Welt wird darin in jeweils unterschiedlichen Facetten als die zentrale pädagogische Aufgabe der Gegenwart beschrieben[5]. Aspekte der internationalen Erziehung wurden im deutschsprachigen Raum zunächst vor allem innerhalb der Dritte-Welt- und Entwicklungspädagogik erörtert. Unter dem Eindruck des weltpolitischen Umbruchs der Jahre nach 1989 und der Differenzierung der Dritten Welt hat sich die Didaktik entwicklungspolitischer Bildung zunehmend von der ursprünglichen Konzentration auf die Nord-Süd-Beziehungen gelöst und in ihrem Gegen-

[5] Hier sei nur exemplarisch auf einige wenige der hierfür im deutschen, anglo-amerikanischen und französischen Sprachraum einschlägigen Titel verwiesen: Anderson 1979, Boulding 1988, Bühler 1996, Delors 1997, Flechsig 1996, Forum Schule für Eine Welt 1996, Klafki 1994, Morin/Kern 1999, Botkin 1979, Pike/Selby 1988, Pöggeler 1990, Röhrs 1966, Treml 1996, Tye 1990, Wintersteiner 1999.

standsbereich eine Ausweitung auf die Entwicklungsfragen der Weltgesellschaft vollzogen (vgl. Seitz 1993). Inzwischen gewinnen globale Perspektiven auch in der Literatur zur Umweltbildung, zum interkulturellen Lernen, zur Friedenspädagogik, wie auch in Szenarien zur zukünftigen Bildungsplanung an Bedeutung.

In all diesen Ansätzen wird explizit oder implizit darauf Bezug genommen, dass wir heute in einer „Weltgesellschaft" leben und dass die Befähigung des Menschen, sich in ihr orientierten zu können und in ihr adäquat zu handeln, primär eine pädagogische Aufgabe darstellt. Leitbilder wie „globales Bewusstsein", „globales Denken", „globale Weltsicht", „antizipatorisches Lernen", „weltbürgerliche Gesinnung" oder „weltinnenpolitische Sensibilität" bezeichnen die höchst anspruchsvollen Lernziele, die hierbei gesetzt werden. „Globales Lernen" soll, entsprechend der vorläufigen Fassung einer europäischen „Global Education Charter" (vgl. North-South Centre 1997), Menschen dazu befähigen, die Zusammenhänge zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene zu erkennen sowie Handlungskompetenz für das multikulturelle Zusammenleben, die internationale Kooperation und das globale Zeitalter zu entwickeln.

Die für die Forderung nach einem „Globalen Lernen" stärkste Legitimation findet sich in der Empfehlung der UNESCO über die Erziehung zur internationalen Verständigung vom November 1974 (deren Grundlinien bereits im Jahr 1947 skizziert worden waren). In Artikel III.4 wird darin „an international dimension and global perspective in education at all levels and in all its forms" zum zentralen Leitsatz der Erziehungspolitik erklärt, die darauf verpflichtet wird, internationale Solidarität und Zusammenarbeit zu stärken „which are necessary in solving the world problems affecting the individuals' and communities' life" (Dt. UNESCO-Kommission 1975, 8). So gesehen lässt sich „Globales Lernen" als eine Variante oder Weiterentwicklung der historisch älteren Programme einer Erziehung zur internationalen Verständigung, der „international education" oder auch einer weltbürgerlichen Erziehung verstehen. Mit der von der UNESCO formulierten Erwartung, dass globale Anschauungsweisen auf allen Ebenen der Erziehung verwirklicht werden sollen – eine Forderung, die der UNESCO-Bildungsbericht für das 21. Jahrhundert erneut bekräftigt (vgl. Delors 1997) – wird auch zum Ausdruck gebracht, dass Globales Lernen bzw. internationale Erziehung keinesfalls nur als spezifische Fragestellung einzelner Fachdidaktiken zu behandeln ist, vielmehr als allgemeindidaktisches Konzept erörtert werden muss, und darüber hinaus alle Bildungsbereiche – schulische wie außerschulische – gleichermaßen betrifft.

Gemessen an der ambitionierten Aufgabenstellung, der sich das Programm des Globalen Lernens verschrieben hat, lässt indes ein großer Teil der im deutschsprachigen Raum vorliegenden Beiträge eine befriedigende theoreti-

sche Fundierung vermissen. Die Proklamation „Globalen Lernens“ weist vielmehr, ähnlich wie dies Siebert für die entwicklungspolitische Bildung konstatiert, einen „Überschuß an Legitimationsformeln und ein Defizit an realistischen Analysen des psychologisch Möglichen und Machbaren“ (Siebert 1993, 7) auf. Die didaktischen Entwürfe, die derzeit unter dem Schlagwort eines „Globales Lernens“ diskutiert werden, erweisen sich bei Lichte betrachtet als zu schlicht, um sowohl der Komplexität der weltgesellschaftlichen Verhältnisse als auch den Potenzialen und Restriktionen menschlicher Lernfähigkeit gerecht werden zu können. Darüber hinaus ist die Aufarbeitung des Forschungsstandes in internationaler wie in historischer Hinsicht defizitär. Vor allem aber unterbleibt – und dies bezeichnet die Forschungslücke, um deren Überbrückung ich mich im Folgenden bemühen möchte – eine systematische Auseinandersetzung mit der interdisziplinären Weltgesellschaftsforschung. Die wichtigsten Desiderata sind im Einzelnen:

1. Wenngleich die *Internationalität* des erziehungswissenschaftlichen Diskurses für die Erarbeitung einer Konzeption internationaler Erziehung konstitutiv sein sollte, bleibt der internationale Forschungsstand zu einer Theorie und Didaktik des Lernens in der Weltgesellschaft häufig unterbelichtet[6]. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass im internationalen Raum pädagogische Entwürfe vorliegen, die im Blick auf die hier interessierende Fragestellung einen fortgeschritteneren Diskussionsstand markieren. So hat sich im angloamerikanischen Raum ein eigenständiges Konzept einer „global education“ profiliert (vgl. Anderson 1979, McCollum 1996, Pike/Selby 1982, Spaulding 1991, Steiner 1996, Surian/Davis 1996, Tye 1990, Boulding 1988), ohne dass bislang in Deutschland eine vergleichbare Ausdifferenzierung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses festzustellen wäre. Auch zahlreiche reformpädagogische Ansätze aus Asien, Lateinamerika und Afrika[7] liefern ebenso wie die Bildungsprogramme transnationaler Organisationen, unter denen der UNESCO eine herausragende Bedeutung zukommt, wichtige Beiträge zur Theorie und Praxis weltbürgerlicher Bewusstseinsbildung. Über ihre gelegentliche Funktion als Impuls- und Stichwortgeber hinaus wird die internationale Diskussion jedoch nur am Rande zur Kenntnis genommen. Deren umfassendere Rezeption wäre nicht nur aus Gründen der wissenschaftlichen Redlichkeit, sondern auch aus konzeptionellen Gründen geboten.

2. Die aktuelle pädagogische Diskussion um das „Globale Lernen“ zeichnet sich weiterhin durch eine eklatante *Geschichtslosigkeit* aus, die u.a. in der vorschnellen Unterstellung zum Ausdruck kommt, die Wahrnehmung der unaufhebbaren Interdependenz der Welt sei ein spezifisches Merkmal erst der jüngsten Zeitgeschichte und dementsprechend auch erst jetzt als pädagogische

[6] Eine wichtige Ausnahme stellt die Arbeit von Bühler (1996) dar, die den internationalen Diskussionsstand zum „Globalen Lernen“ ausführlich würdigt.
[7] Vgl. RED 1999, Datta/Lang-Wojtasik 1998.

Herausforderung „entdeckt“. Der eigene, wenn auch recht lose Traditionszusammenhang einer weltbürgerlichen respektive internationalen Erziehung wird nur selten für die heutige Diskussion aktiviert, wobei doch gerade auch eine historische Vergewisserung, die über eine ideengeschichtliche Rezeption hinausgeht, dazu beitragen könnte, die Gründe des theoretischen wie praktischen Scheiterns der bisherigen Bemühungen darzulegen[8].

3. Die vorliegenden Bildungskonzepte für ein Globales Lernen sind eng mit weitreichenden kosmopolitischen Zielvorstellungen einer „globalen Gerechtigkeit“ oder „globaler Solidarität“ verknüpft und verstehen sich meist als pädagogische Programme zur Beförderung jener humanen Kompetenzen, die ein verantwortungsvolles weltbürgerliches Handeln auf den Weg bringen können. Dabei erweisen sich aber die globalen gesellschaftspolitischen Leitbegriffe ebenso wie die pädagogischen Ziele häufig als Leerformeln – oder aber als maßlose, uneinlösbare Ansprüche an das individuelle Handeln. Der *sozialethische Legitimationshintergrund* entsprechender Positionen bleibt unaufgearbeitet, die Lehr- und Lernbarkeitsbedingungen der proklamierten Weltbürgertugenden werden nicht weiter präzisiert. So setzen sich die Promotoren eines Globalen Lernens schnell dem Verdacht aus, nur einem Gesinnungsidealismus zu huldigen[9], dessen hybride Utopien für eine Orientierung pädagogischer Praxis wenig taugen. In der Auseinandersetzung mit den Konzeptionen globaler Gerechtigkeit, die manchen US-amerikanischen Global-Education-Programmen zu Grunde liegen, weist beispielsweise Mather aus philosophischer Sicht Ungereimtheiten nach, die das ganze Unterfangen eines Globalen Lernens als fragwürdig erscheinen lassen (vgl. Mather 1993). Dergleichen Anfragen verweisen darauf, dass der sozialethische Diskurs über Anforderungen an den Begriff einer internationalen sozialen Gerechtigkeit, über die Implikationen des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung, wie auch über die neuen Dimensionen individueller und kollektiver Verantwortung in der pädagogischen Diskussion aufmerksamer zur Kenntnis genommen werden sollte.

4. Schließlich muss den vorfindlichen Ansätzen eines Globalen Lernens vorgehalten werden, dass sie in der Regel *soziologisch uninformiert* argumentieren und es versäumen, die Konditionen der globalen Lage ernsthaft genug zu studieren – dieses vernichtende Zeugnis stellt jedenfalls Robertson, ein Pionier der soziologischen Globalisierungsforschung, der anglo-amerikanischen Global-Education-Debatte aus (vgl. Robertson 1992, 187 f.). Auch bei deren Rezeption in der deutschen Diskussion zeigt sich häufig eine verhängnisvolle Abstinenz gegenüber der soziologischen und politikwissen-

[8] Einen diesbezüglichen Versuch unternimmt, um auch in dieser Hinsicht eine bemerkenswerte Ausnahme anzuführen, Treml 1996.

[9] So z.B. ein Vorwurf de Haans gegenüber jenen pädagogischen Ansätzen, die den Begriff einer internationalen Gerechtigkeit strapazieren (vgl. de Haan 1998).

schaftlichen Forschung. Höchst zweifelhaft ist insbesondere die verbreitete Gepflogenheit, Schlüsselprobleme, Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert aufzulisten, ohne dass ersichtlich würde, welcher Gesellschaftsdiagnose oder informierten Bedarfsanalyse sich dergleichen Postulate verdanken. So ist zwar Klafki uneingeschränkt zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass eine zeitgemäße Bildungskonzeption eine „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters" erfordert (Klafki 1991, 56), jedoch verzichtet er selbst bei seinem viel zitierten Aufriss der epochaltypischen Schlüsselprobleme, die den substanziellen Kern der Allgemeinbildung ausmachen sollen, auf eine explizite gesellschaftstheoretische Fundierung. Der Aufzählung der Schlüsselprobleme und der darauf zu beziehenden Kompetenzen haftet somit der Charakter des Assoziativen und Beliebigen an, der auch nicht dadurch zu entkräften ist, dass der Autor ausdrücklich betont, die Anzahl dergleichen Schlüsselprobleme sei nicht beliebig erweiterbar (ebd. 60) – um nichtsdestotrotz in späteren Veröffentlichungen ohne Begründung den ursprünglich fünf nunmehr zwei weitere Schlüsselprobleme hinzuzufügen (vgl. Klafki 1994).

Das Desiderat einer gesellschaftstheoretischen Reflexion ist für die Debatte um das Globale Lernen symptomatisch. Die reichhaltige sozialwissenschaftliche Literatur, die mittlerweile zur Beschreibung und Analyse der Weltsysteme und der Weltgesellschaft vorliegt, wird in der didaktischen Diskussion kaum rezipiert. Der pädagogische Diskurs enthält sich der Vergewisserung seiner gesellschaftstheoretischen Grundlagen weitgehend. Entsprechend vage und leerformelhaft bleibt die Proklamation eines „globalen Bewusstseins" als Lernzielvorstellung, insofern die Prämisse der „Weltgesellschaft" theorielos und unbestimmt eingeführt wird. Hornstein vermisst gerade auch in Publikationen zur internationalen Erziehung, an denen ich selbst mitgewirkt habe, ein hinreichendes „theoretisches Verständnis von Globalisierung" (Hornstein 2001, 531). Der von Robertson angemahnte Bedarf an einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Soziologie und Entwicklungspädagogik liegt jedenfalls auf der Hand.

Eine vergleichsweise intensive Rezeption soziologischer Globalisierungs- und Weltsystemtheorien kann allerdings innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft festgestellt werden. Die bildungssoziologischen Beiträge der neoinstitutionalistischen Stanforder Schule um John W. Meyer haben ihrerseits wesentlich zur Entfaltung eines originären und eigenständigen Paradigmas der soziologischen Weltgesellschaftsforschung beigetragen. Jedoch konzentrierte sich die Rezeption soziologischer Weltgesellschaftsentwürfe in der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik auf jene beiden herausragenden Modelle, die in erster Linie makrosoziologisch operieren, nämlich die genannte neoinstitutionalistische Variante Stanforder Prägung, die vor allem die weltweite Verbreitung kultureller und institutioneller Muster im Blick hat,

sowie den Weltsystemansatz Immanuel Wallersteins, der die regionale gesellschaftliche Entwicklung weitgehend durch die Rahmenbedingungen determiniert sieht, die das kapitalistische System der weltweiten Arbeitsteilung setzt. Die Fruchtbarkeit dieser Forschungsansätze für die makrostrukturelle Analyse von Genese, Expansion und Wandels des Welterziehungssystems ist mittlerweile reichhaltig belegt (vgl. Meyer 1997, Ramirez 1980, Adick 1992, Arnove 1980, McGinn 1996, Schriewer 2000). Demgegenüber fällt es auf der Grundlage dieser Theorieansätze wesentlich schwerer, die Heterogenität zu erfassen, in der sich Bildung und Erziehung in je verschiedenen Kontexten nach wie vor ereignen. Als wenig hilfreich erweisen sich makrosoziologische Weltsystemmodelle schließlich, wenn es darum geht, einer pädagogischen Praxis, die am lernenden Subjekt ansetzt, gesellschaftstheoretische Orientierung zu geben. Mir ist daher daran gelegen, insbesondere jene Varianten der Weltgesellschaftsforschung ins Spiel zu bringen, die auch für mikrosoziologische Phänomene ein hohes Auflösungsvermögen eröffnen und es erlauben, die Verflechtungen von lokaler und globaler Ebene zu beschreiben.

Das Hauptaugenmerk meiner Untersuchung gilt der gesellschaftstheoretischen Grundlegung einer Didaktik des Globalen Lernens. Die zugleich als Forschungsdesiderat benannte Dokumentation historischer und internationaler Diskussionsbeiträge zur internationalen, weltbürgerlichen und globalen Bildung kann hier nicht geleistet werden. Ausgewählte Ansätze Globalen Lernens aus Geschichte und Gegenwart werden nur insoweit herangezogen, um darin die jeweiligen gesellschaftstheoretischen Implikationen beispielhaft rekonstruieren zu können. Auch der Blick auf die sozialethische Diskussion über Begründung und Anspruch einer globalen Ethik wird sich weitgehend auf jene Anschlussfragen beschränken müssen, die sich aus der Perspektive der Weltgesellschaftsforschung ergeben.

Im Mittelpunkt dieser Studie steht die Frage, welche pädagogischen Konsequenzen aus soziologischen Theorieentwürfen zu ziehen sind, die die Welt als ein globales soziales System konzipieren. Ich gehe davon aus, dass dergleichen soziologische Aufklärung dazu beitragen kann, manche der unreflektierten gesellschaftstheoretischen Mythen, die das Nachdenken über eine weltbürgerliche oder internationale Erziehung in die Irre geleitet haben, zu entzaubern und Perspektiven für eine zeitgemäße Theorie des Lernens in der Weltgesellschaft zu eröffnen (vgl. Seitz 2000a). Nachfolgend sind in einer ersten Annäherung einige Problemfelder umrissen, die einer besonderen Bearbeitung bedürfen:

1. Die Entgrenzung der gesellschaftlichen *Solidarität*. Als fragwürdig erweist sich der Rückgriff auf einen Gesellschaftsbegriff, der Gesellschaften als territorial gebundene und begrenzte Entitäten beschreibt und der von der Annahme ausgeht, dass Gesellschaften aus konkreten Menschen bestehen, deren Integration zu einer kollektiven sozialen Einheit über gemeinsam geteilte

Werte vermittelt ist. Kritisch zu erörtern sind daher die Grenzen eines kosmopolitischen Paradigmas, das sich die Weltgesellschaft als universelle Gemeinschaft aller Menschen vorstellt und damit ein pädagogisch folgenreiches Trugbild von den Mechanismen der weltgesellschaftlichen Integration nach dem Muster einer globalen Geschwisterlichkeit zeichnet. Demgegenüber muss vermutet werden, dass das Integrationspotenzial der unmittelbaren Bürgerfreundschaft schwindet, je komplexer eine Gesellschaft organisiert ist. Die im Vergesellschaftungsprozess gebotene abstrakte Solidarität unter Nicht-Anwesenden scheint gerade mit einer Neutralisierung jener lebensweltlichen Solidarität einherzugehen, die über Liebe und Moral vermittelt ist und die sich noch auf den Erfahrungshintergrund überschaubarer Gemeinschaften stützen kann (vgl. Brunkhorst 1997).

2. Grenzen individueller *Verantwortung*. Wenn vorausgesetzt werden muss, dass die Weltgesellschaft als globales soziales System „emergente" Eigenschaften aufweist, die aus den Eigenschaften seiner Elemente nicht abgeleitet werden können, so stellen sich weiterhin die Fragen nach den Bestimmungsfaktoren, den Wirkungen und Einflussmöglichkeiten individuellen Handelns und mithin nach der Möglichkeit, eine Ethik der Weltverantwortung begründen und vermitteln zu können. Alle Unterstellungen von linearen Kausalzusammenhängen zwischen dem Handeln bzw. Unterlassen von Individuen und den Prozessen des globalen Systems greifen offenbar ebenso ins Leere, wie auch jede Projektion einer Ethik der Nächstenliebe auf eine Ethik der Fernstenliebe ihren Gegenstand verfehlt. Eine Didaktik Globalen Lernens neigt zu einer konsequentualistischen weltbürgerlichen Ethik. Mit der Anmaßung, uns für die (globalen) Auswirkungen unserer Einzelhandlungen verantwortlich zu machen, formuliert sie unzumutbare moralische Ansprüche und übersieht, dass die Auswirkungen alltäglichen Verhaltens, die mit der Aufrechterhaltung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Weltgesellschaft in Beziehung stehen, über ein System sozialer Institutionen vermittelt sind.

3. *Kollektive Identität* und die Bedingungen moralischer Lernfähigkeit. Der Rekurs auf die Ontogenese des sozialen und moralischen Bewusstseins scheint unerlässlich, um ein den Entwicklungsphasen des Individuums angemessenes Curriculum Globalen Lernens entwerfen zu können, das das vorhandene Lernpotenzial von Kindern und Jugendlichen nicht permanent überstrapaziert (vgl. Brumlik 1992). Wie müssen elementare soziale Erfahrungsfelder gestaltet sein, um über die Bindung an eine spezifische soziale und kulturelle Identität hinaus zugleich als Katalysatoren für ein „globales Bewusstsein" wirksam werden zu können? Weitergehend ergibt sich die Frage, ob der „große historisch folgenreiche Abstraktionsschub vom lokalen und dynastischen zum nationalen und demokratischen Bewußtsein" (Habermas 1998, 78) mit der Entgrenzung der modernen Gesellschaft zur postmodernen Weltgesellschaft aus pädagogischer Sicht noch einen weiteren qualitativen

Sprung markiert, hatten sich doch bereits mit der Entwicklung der funktional differenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaft Errungenschaften der sozialen Integration durchgesetzt, die von den ursprünglichen Formen der Vergemeinschaftung abstrahieren. Demgegenüber wird allerdings z.B. von kommunitaristischer Seite die Möglichkeit einer „world identity", die nicht mehr in konkreten Gemeinschaften verwurzelt ist, nachdrücklich bestritten.

4. Globales Lernen als *Ideologie* des globalen Zeitalters? Insofern sich die Globalisierung – und mit ihr die Genese einer Weltgesellschaft – nicht als gleichförmige weltumspannende Integration beschreiben lässt, sie vielmehr gleichzeitig Ausgrenzung und Fragmentierung verschärft, stellt sich das Problem, inwieweit die Ausbildung eines weltbürgerlichen Bewusstseins nur das exklusive Privileg heimatlos gewordener Weltenbummler oder der Nutznießer ökonomischer Globalisierung sein kann? Geht das Programm einer weltbürgerlichen Erziehung an der Lebensrealität der Mehrzahl der Menschen insbesondere in den ärmeren Ländern völlig vorbei? Die Sorge, dass „Globales Lernen" als bloßes Instrument einer Ideologie des globalen Zeitalters wirksam wird, hat manche Evidenz für sich. So konstatiert auch Robertson in seiner Kritik der global education: „(...) much of the drive to 'internationalize' the curriculum is based on, or is at least legitimized in terms of national or regional self-interests" (Robertson 1992, 187). Globales Denken und Handeln wird nicht zuletzt dort reklamiert, wo es darum geht, nationale Standortinteressen im verschärften globalen Wettbewerb zu wahren. Daher muss die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion des „Globalen Lernens" gestellt und kritisch geprüft werden, inwieweit sich das Programm einer Internationalisierung der Bildung privilegierten gesellschaftlichen Interessengruppen dienstbar macht, die ihre partikularen Interessen unter dem Deckmantel universalistischer Ansprüche verbergen.

## *3. Zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie, Ethik und Didaktik*

### *Anfragen an eine didaktische Metatheorie*

Unter Didaktik soll die erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionalen und organisierten Lehrens und Lernens verstanden werden[10]. Didaktik bezieht sich nach diesem

[10] So im Anschluss an eine spätere, die ursprüngliche Engführung auf schulischen Unterricht überwindende Begriffsbestimmung von Klafki (vgl. Klafki 1994, 91). Einzuräumen ist, dass sich das Didaktikverständnis, auf das diese Arbeit rekurriert, in erster Linie auf den Diskussionszusammenhang der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion stützt. In anderen pädagogischen Traditionen wird die didaktische

weiteren Verständnis nicht nur auf schulischen Unterricht, sondern umschließt alle Bereiche formaler und non-formaler Bildung – in der Regel jedoch nicht die Praxis informellen, d.h. selbst gesteuerten und nicht-institutionalisierten Lernens und qua definitione nicht das Feld der funktionalen, d.h. nicht-intentionalen Erziehung und Sozialisation. Gemäß dem eingeführten doppelten Selbstverständnis didaktischer Modelle, sowohl Theorie als auch Lehre zu sein (vgl. Peterßen 1994, 47), sei hier weiterhin zunächst vorausgesetzt, dass didaktische Theorie gleichermaßen als Reflexions- wie auch als Planungstheorie verfassten Lehrens und Lernens in Erscheinung tritt. Jede Didaktik verweist ihrerseits auf eine Metatheorie, auf die Herleitung angemessener Verfahren und Methoden didaktischer Forschung, auf Kriterien für die Leistungsfähigkeit didaktischer Theorien, auf Prämissen über die relevanten Bestimmungsmomente und den Gegenstandsbereich didaktischer Konstruktion.

Eine kursorische Durchsicht vorliegender Beiträge zu den Herausforderungen, Zielen, Themen und Methoden Globalen Lernens (bzw. der verwandten Diskussion um eine „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“) zeigt, dass die pädagogische Argumentation in diesem Arbeitsfeld häufig ohne eine didaktische Grundlegung, mithin ohne eine explizite didaktische Metatheorie, quasi freischwebend entfaltet wird. So bleibt oftmals im Dunkeln, in welcher Beziehung intendierte Qualifikationen, gesellschaftliche Anforderungen und individuelle Lernvoraussetzungen zueinander stehen oder wie sich die proklamierten Lernziele herleiten und legitimieren:

So sucht man beispielsweise im Lernzielkatalog des Schweizer Forums Schule für eine Welt, der den Diskurs über Globales Lernen im deutschsprachigen Raum entscheidend angeregt hat, vergeblich nach dem Legitimationshintergrund und dem Didaktikverständnis, dem sich die hier zahlreich aufgelisteten Lernziele Globalen Lernens verdanken (vgl. Forum Schule 1996). Auch beschränkt sich der Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (vgl. BLK 1998) darauf, die Schlüsselqualifikationen, auf deren Beförderung die nationale Umsetzung dieses aus der Agenda 21 resultierenden internationalen Bildungsauftrages zielen soll, im Modus einer beispielhaften Zuordnung zu den „allgemein bekannte(n) didaktische(n) Prinzipien“ (ebd. 27) aufzuzählen. Die Gestaltungsgrundsätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen zwar auf den in den Gutachten des „Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung ’Globale Umweltveränderungen’“ (WBGU) entwickelte Konzept der Hauptsyndrome globalen Wandels anknüpfen (vgl. de Haan/Harenberg 1999, 23ff.) – eine Durchführung dieses

---

Problemstellung anders akzentuiert; vgl. z.B. zur Differenz zwischen dem angelsächsischen Diskurs der curriculum studies und der in Mitteleuropa vorherrschenden didaktischen Traditionslinie Hopmann/Riquarts 1995.

vielversprechenden Arbeitsprogramms ist jedoch nicht zu erkennen. Das prekäre Problem, wie eine Brücke zwischen der wissenschaftlichen Sachanalyse des gesellschaftlichen und ökologischen Wandels hin zu den darauf bezogenen Qualifikationen und Bildungszielen gebaut werden kann, wird leider nicht erörtert.

An dieser Stelle lässt auch das zur Zeit elaborierteste didaktische Konzept der Global Education, das im Verlauf einer mehr als 20 Jahre umfassenden praxisbezogenen Forschungsarbeit in zahlreichen Arbeiten von David Selby und seinen Mitarbeitern vorgelegt wurde (vgl. Pike/Selby 1988, Selby 2000), viele Fragen offen. Zwar wird hier, ausgehend von den elementaren Dimensionen der Globalität, die pädagogische Herausforderung der veränderten Weltlage sehr gewissenhaft entfaltet und auf die didaktischen Kernprobleme hin rekonstruiert. Doch spätestens bei der Proklamation der zahlreichen Lernziele Globalen Lernens stellen sich die Frage nach dem ethischen Begründungszusammenhang, dem sich dergleichen Lernziele verpflichtet fühlen. Auch bleibt die Beziehung zwischen Gesellschaftsproblemen und den von der nachwachsenden Generation geforderten Kompetenzen ungeklärt.

Weiterhin sei an den bereits angesprochenen Vorschlag von Klafki erinnert, die epochaltypischen Schlüsselprobleme als Kern eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes auszuweisen. Mit seinen Studien zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik hat Klafki den Bedingungszusammenhang didaktischer Theoriebildung und das Verhältnis der Didaktik zu ihren Bezugsdisziplinen ausgeleuchtet und damit auch eine der einflussreichsten didaktischen Metatheorien vorgelegt. Umso mehr verblüfft das – selbst eingestandene – Versäumnis, die identifizierten Schlüsselprobleme gesellschaftstheoretisch abzusichern, wie auch die lockere Art und Weise, in der die intendierten grundlegenden Einstellungen und Fähigkeiten auf diese Schlüsselprobleme bezogen werden – eine assoziativ anmutende Verknüpfung, die auch dadurch nicht an Überzeugungskraft gewinnt, dass z.B. in Bezug auf das „vernetzende Denken“ konstatiert wird: „Die Betonung dieser Fähigkeit ergibt sich zwingend aus neueren Zeit- und Gesellschaftsanalysen“ (Klafki 1994, 63). Dass selbst eine fundierte didaktische Metatheorie den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsanalyse und Bildungsaufgaben im Blick auf die neuen globalen Herausforderungen in Andeutungen belässt oder fragwürdige Deduktionen proklamiert, gibt zu denken. Möglicherweise haben wir es hierbei mit einem didaktischen Grundproblem zu tun, das sich aus pädagogischer Sicht zwar beschreiben lässt, das mit den Mitteln didaktischer (Meta-)Theorie jedoch bislang nicht befriedigend gelöst werden kann.

Das hier verfolgte Anliegen, zur Grundlegung einer Didaktik Globalen Lernens beizutragen, verweist auf die Aufgabe, die Eckdaten eines didaktischen Forschungs- und Strukturmodells explizit einzuführen. Die didaktische Diskussion ist jedoch inzwischen so weit verzweigt, dass schwerlich weithin

anerkannte Fundamente und gemeinsame Schnittmengen didaktischer Theoriebildung auszumachen sind. Angesichts der Fülle der rivalisierenden didaktischen Profile wird häufig empfohlen, diese eben nicht als konkurrierend, sondern als komplementär, nicht „exklusiv", sondern „inklusiv" zu verstehen (so z.B. Siebert 1997, 93)[11]. Vor dem Hintergrund der Vielgestaltigkeit von Bildungsprozessen und der Heterogenität der pädagogischen Klientel macht eine solche Empfehlung durchaus Sinn. So provozieren auch die lernpsychologischen Forschungen zur multiplen Intelligenz (vgl. Gardner 1984) die Kritik an jedem Unterfangen, Bildungsverständnis und Lernkultur standardisieren zu wollen und in ein einheitliches Modell zu zwingen, das der Vielfalt menschlicher Lernpotenziale und ihrer unterschiedlichen Ansprechbarkeit nicht gerecht werden kann. Die These von der fundamentalen Vielfalt der Lernkulturen und der menschlichen Intelligenz geht dabei weit über die vertraute Erkenntnis der Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität und der darauf aufbauenden Forderung nach Methodenvielfalt hinaus. Sie verweist letztlich auf die Notwendigkeit, eine Differenzierung der elementaren Inhalte und Ziele der Bildung vornehmen zu müssen, und impliziert damit auch eine Pluralität didaktischer Theoriebildung. Eine Allgemeine Didaktik ist in dieser Perspektive nicht als Lehre oder Handlungswissenschaft für Pädagogen vorstellbar, die allgemeingültige Prinzipien des Lehrens und Lernens fixiert, sondern nur als eine metatheoretische Integrationswissenschaft, die auf die Vielfalt der vorfindlichen didaktischen Theorieansätze reflektiert und entsprechend multiperspektisch operiert.

Mit der hier artikulierten Absicht, die Weltgesellschaftsforschung für die pädagogische und didaktische Diskussion fruchtbar machen zu wollen, wird unterstellt, dass Gesellschaftstheorie für didaktische Theoriebildung von Relevanz ist. Diesen implizit behaupteten Zusammenhang gilt es näher zu begründen: Zunächst kann davon ausgegangen werden, dass zwischen gesellschaftstheoretischen Annahmen und didaktischen Konzepten eine enge Wechselbeziehung besteht. Zumindest für den Bereich der Didaktik der politischen Bildung, in der Gesellschaft und Politik auf der Gegenstandsebene selbst thematisch werden, ist dieser Zusammenhang gut zu belegen. In meiner, zusammen mit Scheunpflug durchgeführten, Bestandsaufnahme des Werdegangs der entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995) konnte die Korrelation von bestimmten einschlägigen Theorien der gesellschaftlichen Entwicklung und den jeweils dominanten didaktischen Modellen in der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion wie auch in den verschiedensten Praxisfeldern auf Grund empirischer inhalts-

[11] Blankertz hat bereits 1969 darauf hingewiesen, dass keine der konkurrierenden didaktischen Theorien in der Lage sei, den sachlichen Problemen der Unterrichtswirklichkeit vollständig gerecht zu werden, und daher für eine komplementäre Zusammenschau der didaktischen Positionen plädiert (vgl. Blankertz 1969, 16).

analytischer Verfahren nachgewiesen werden. Bestimmte entwicklungstheoretische Grundannahmen, die entweder explizit eingeführt oder implizit vorausgesetzt werden, spielen eine zentrale Rolle bei der Erschließung des komplexen Gegenstandsbereichs „Dritte Welt“. In der entwicklungspädagogischen Literatur der siebziger Jahre zählte die ausdrückliche entwicklungstheoretische Positionierung auch zu den Standardelementen der entwicklungspädagogischen Reflexion. In der Regel jedoch erfolgte die Rezeption der entwicklungstheoretischen Diskussion innerhalb der entwicklungspolitischen Bildung in eher indirekter und selten expliziter Weise. Sie schlug sich gleichwohl nicht nur auf der Gegenstandsebene, sondern auch in den unterschiedlichen Auffassungen über Struktur, Ziele und Methoden eines auf gesellschaftliche Entwicklungsfragen bezogenen Bildungsprozesses nieder.

So korrespondiert die vorzugsweise in den sechziger Jahren dominante Modernisierungstheorie mit einer primär auf Wissensvermittlung bedachten Belehrungsdidaktik, die eng mit der Vorstellung eines qua Bildung zu mobilisierenden Humankapitals verwoben ist. Die Imperialismustheorien, die in Teilen der entwicklungspädagogischen Theorie und Praxis vor allem in der ersten Hälfte der siebziger Jahre en vogue waren, gehen demgegenüber eher mit einer ideologiekritischen Didaktik einher, die auf emanzipatorische Bewussteinsbildung und den Aufbau politischer Gegenmacht zielt. Dependenztheoretische Ansätze, in Deutschland vor allem in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre rezipiert, favorisieren wiederum handlungsorientierte pädagogische Konzepte, die den Lernenden positive Erfahrungen gelingender politischer Einflussnahme in Konfliktfeldern des Nahbereichs und der eigenen Lebenswelt eröffnen sollen. Mit dem Auslaufen der sozialwissenschaftlichen Kontroversen um die beiden entwicklungstheoretischen Großtheorien, die Modernisierungstheorie und die Dependenztheorie, und der zunehmenden Theorienverzweigung verliert zu Beginn der neunziger Jahre der entwicklungstheoretische Bezug der entwicklungspolitischen Bildung an Eindeutigkeit (vgl. Seitz 1993). Indes signalisiert der in dieser Zeit aufkommende Terminus „Globales Lernen“, der zunehmend den Diskurs der entwicklungspolitischen Bildung beherrscht, die deutliche Assoziation zu der zeitgleich in die Schlagzeilen gerückten Globalisierungsformel. Allerdings kann bislang nicht davon die Rede sein, dass sich Theorie und Praxis Globalen Lernens in einer ähnlichen Intensität auf die sozialwissenschaftliche Globalisierungsforschung bezögen, wie diese zeitweilig im Verhältnis zwischen Entwicklungsdidaktik und Dependenz- bzw. Imperialismustheorien gegeben war. Mir ist daran gelegen, eine Theorie der Weltgesellschaft als adäquate Bezugstheorie einer Theorie und Didaktik Globalen Lernens auszuweisen.

Diese aus dem Werdegang der Entwicklungspädagogik rekonstruierten Zusammenhänge zwischen Entwicklungstheorie und Konzepten entwicklungspolitischer Bildung sollen in nachfolgender Übersicht systematisch illustriert

Entwicklungstheorien und Konzepte entwicklungspolitischer Bildung

| **Entwicklungs-probleme als...** | **...Rückstand** | **...Folge von Ausbeutung** | **...abhängige Entwicklung** | **...globale Fehlentwicklung** |
|---|---|---|---|---|
| *Entwicklungs-theorie* | Modernisierungs-theorien | Imperialismus-theorien | Dependenztheorien | Globalisierungs- und Weltgesellschafts-theorien |
| - *Faktoren* | Endogene (natürliche und politische) | exogene (ökonomische) | endogen-exogene (sozioökonomische) | multifaktoriell |
| *Entwicklungs-ziel* | Ökonom. Wohl-stand/Wachstum | Befreiung | Self-Reliance | Sustainability |
| - *Strategie* | Aufholen/weltwirt-schaftliche Integration | Gegenmacht | Dissoziation | Global Governance, nachhaltige Regio-nalentwicklung |
| *Didaktik* | Belehrung | Ideologiekritik | Handlungs-orientierung | Globales Lernen |
| - *Lernthemen* | Entwicklungsdefizite der 3. Welt | internationale Strukturen | Lebenswelt | Lokal-Global-Nexus |
| - *Lernziel* | Wissen/Gewissen | kritisches Bewusstsein | Handlungs-motivation | Gestaltungskompe-tenz, Lernfähigkeit |

werden. Ich knüpfe dabei an einen Vorschlag von Pfäfflin an, der erstmals mit einer idealtypischen Darstellung auf den Zusammenhang von „Theorien der Unterentwicklung“ und den darauf bezogenen didaktischen Ansätzen aufmerksam gemacht hat (vgl. Pfäfflin 1982).

*Die gesellschaftstheoretische Dimension einer Didaktik Globalen Lernens*

Das Unterfangen, die gesellschaftstheoretischen Grundlagen Globalen Lernens erörtern zu wollen, scheint auf den ersten Blick ein Begründungsverhältnis zwischen Gesellschaftstheorie und Erziehungswissenschaft zu unterstellen, das asymmetrisch und nicht rekursiv angelegt ist. Tatsächlich gehe ich davon aus, dass Bildungs- und Erziehungsfragen immer auch Gesellschaftsfragen sind; der Gesellschaftsbezug markiert keine bloße Randbedingung eines jeden Bildungsvorgangs, sondern ist für ihn konstitutiv (vgl. Mollenhauer 1972). Diese für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft elementare Affinität zur Gesellschaftstheorie wird hier nochmals dahingehend radikalisiert, dass Erziehung als eine Veranstaltung der Gesellschaft und das Erziehungssystem als funktionales Teilsystem der Gesellschaft begriffen wird. Unter den Vorzeichen des neueren systemtheoretischen Paradigmas der selbstreferentiellen Systeme, das an späterer Stelle eingeführt wird, ist damit allerdings kein hierarchisches und deter-ministisches Abhängigkeitsverhältnis der Erziehung von der Gesellschaft behauptet, das die Erziehung darauf festlegte, als nachgeordnete Instanz die Vorgaben der Gesellschaft zu bedienen. Erklärungsbedürftig ist vielmehr, welche gesellschaftsstrukturellen Voraussetzungen die relative Autonomie pädagogischen Denkens und Handelns ermöglichen.

In der bildungstheoretischen Tradition wird die Eigenständigkeit der Pädagogik gegenüber den Anforderungen der Gesellschaft aus ihrem Selbstverständnis, „Sachwalterin des Anspruchs eines jeden jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten“ (Klafki 1994, 50) zu sein, begründet. Damit kann nun nicht intendiert sein, Didaktik auf die Erkenntnisse z.B. der Entwicklungspsychologie und Anthropologie zu gründen. Ebenso wird damit nicht dafür geworben, die Erziehungspraxis habe sich den Motiven und Bedürfnissen der Lernenden zu unterwerfen. Pädagogik respektive Didaktik muss vielmehr in normativer Hinsicht zwischen den verschiedenen Instanzen der gesellschaftlichen Funktionalität, des normativen Bildungsauftrags und der Motive der Lernenden vermitteln, wie sie auch in methodischer Hinsicht zwischen der Sachlogik der Bildungsinhalte und der Psychologik der Lernsubjekte moderiert (vgl. Siebert 1997, 48). Und in dieser Mittlerrolle artikuliert sich das Proprium der didaktischen Fragestellung, die sich weder aus Gesellschaftstheorie, noch Ethik, noch Entwicklungspsychologie ableiten lässt, deren Bearbeitung gleichwohl auf Anleihen aus diesen verschiedenen Bezugsdisziplinen angewiesen scheint. Aus gesellschaftstheoretischer Perspekti-

ve verdankt sich die Eigenständigkeit der pädagogischen Forschung, sich die Erträge anderer Wissenschaftsdisziplinen nach Maßgabe selbst gewählter Kriterien zu Eigen zu machen, der disziplinären Ausdifferenzierung des pädagogischen Diskurses – wie sich auch die relative Autonomie des Erziehungssystems insgesamt der Ausdifferenzierung eines auf Erziehung spezialisierten Teilsystems aus der Gesellschaft verdankt, auf dessen Agieren weder Politik, noch Wirtschaft, Wissenschaft oder Religion einen direkten oder determinierenden Zugriff haben.

Auch wenn Erziehung als ein soziales Phänomen im Kontext der modernen differenzierten Gesellschaft beschrieben wird, geht damit gerade nicht die Erwartung einher, dass sich Erziehungsvorgänge vollständig mit dem Instrumentarium der Gesellschaftstheorie erfassen ließen. Eine Soziologie der Erziehung formuliert den Kontext von Bildungstheorie, Unterrichtsforschung oder didaktischer Planungstheorie, geht jedoch nicht in diesen erziehungswissenschaftlichen Arbeitsfeldern auf. Einer soziologischen Theorie der Gesellschaft kommt weiterhin nicht ein logischer Primat vor einer Theorie der Erziehung zu, auch wenn hier der Zugang einer gesellschaftstheoretischen „Grundlegung“ gewählt wird. Auch die Soziologie hat in einer polyzentrischen Welt keinen privilegierten und exklusiven Zugriff auf die wissenschaftliche Beschreibung der Gesellschaft.

Für eine Theorie der Erziehung und für eine Allgemeine Didaktik, die auf der Höhe der Zeit sein wollen und sich ihrer unentrinnbar historischen Gestalt bewusst sind, scheint mir allerdings unverzichtbar, Erziehung als „Erziehung in der Gesellschaft“ in den Blick zu nehmen. Wird Erziehung allein aus anthropologischer Perspektive hinsichtlich der Erziehungsbedürftigkeit oder Bildsamkeit des menschlichen Individuums beobachtet, so greift dies zu kurz, lässt sich diese Erziehungsbedürftigkeit doch nur in Bezug auf eine sich wandelnde Gesellschaft formulieren. „Erziehung gibt es nur dort, aber überall dort, wo Kindheit in Gesellschaft abläuft“ (Bernfeld 1976, 50). Diese funktionale Bindung von Erziehung an Gesellschaft hatte Bernfeld in seiner berühmten Definition der Erziehung prägnant auf den Punkt gebracht: „Die Erziehung ist (...) die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (ebd. 51). Die „Entwicklungstatsache“, auf die Bernfeld rekurriert, ist die biologische Tatsache der ontogenetischen Entwicklung. Wird auch die Entwicklungstatsache der Gesellschaft in Betracht gezogen, lässt sich die Funktion der Erziehung allgemeiner bestimmen als Vermittlung zwischen der Entwicklung der Gesellschaft und der Entwicklung der Persönlichkeit – oder, im Anschluss an Treml (vgl. Treml 1987, 64), evolutionstheoretisch formuliert: Erziehung dient der Ankoppelung ontogenetischen Lernens an die phylogenetischen Lernprozesse der sozio-kulturellen Evolution.

Wird Erziehung dergestalt in ihrer Funktion im evolutionären Prozess beschrieben, wird damit zugleich der Blick dafür geöffnet, dass Funktion und

Intention der Erziehung nicht deckungsgleich sind. Was Lehrende mit Bildungsmaßnahmen intendieren oder was Erziehungswissenschaftler(innen) als intentionales Selbstverständnis der Pädagogik reflektieren wird nicht identisch sein mit dem, was Erziehung tatsächlich bewirkt. Und diese Intentionen fallen zudem nicht zusammen mit den Prozessen, über die Erziehung zur gesellschaftlichen Reproduktion beiträgt:

> „Wir mißtrauen der Pädagogik und glauben nicht, daß die Aufgaben, die sie der Erziehung setzt, auch ihre wirkliche gesellschaftliche Funktion sind" (Bernfeld 1976, 53).

Absicht, Wirkung und Funktion bezeichnen verschiedene, in der Regel auseinander klaffende, Ordnungsgesichtspunkte, unter denen Bildungsaktivitäten beobachtet und beurteilt werden können. Die intentionale Erziehung, der die pädagogische Aufmerksamkeit in erster Linie gilt, erweist sich aus gesellschafts- und evolutionstheoretischer Perspektive als ein Spezialfall jener umfassenderen Mechanismen, mit denen die Gesellschaft die mentalen Lernprozesse von Individuen an die kollektiven Lernerfahrungen der soziokulturellen Evolution koppelt. Dies bedeutet aber auch, dass Didaktik in dem hier definierten Sinne als Reflexionstheorie und Planungstheorie für alle Formen intentionalen und organisierten Lehrens und Lernens nur einen kleinen Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit beleuchtet bzw. nur einen Teil der für Erziehung relevanten Einflussfaktoren unter Kontrolle zu bringen vermag.

Eine adäquate Auseinandersetzung mit den verschiedenen Dimensionen, in denen Globalisierungsprozesse pädagogische Theorie und Praxis provozieren, muss den traditionellen Fragehorizont der Didaktik sprengen. Die Reflexion auf Relevanz und Funktion des Erziehungssystems im Kontext der Konsolidierung der Weltgesellschaft, aber auch die Erforschung der Bedeutung, die den unbeabsichtigten Nebenfolgen organisierter Bildungsmaßnahmen wie auch den latenten Sozialisationserfahrungen für die Entstehung globaler Entwicklungskrisen zukommt, bezeichnen solche Forschungsaufgaben, die mit den Mitteln der Didaktik nicht bearbeitbar sind. Dass für eine Theorie der Bildung in der Weltgesellschaft gesellschaftstheoretisches Hintergrundwissen unentbehrlich ist, dürfte damit plausibel sein. Aber auch für den engeren Bereich der didaktischen Fragestellung ist zu erläutern, welcher Stellenwert einer Theorie der Weltgesellschaft zukommt. Bildung (bzw. Erziehung im engeren Sinne) ist als institutionalisierte absichtsvolle Kommunikation eine Veranstaltung der Gesellschaft, mit dem Ziel, Personen zur kommunikativen Teilhabe an der Gesellschaft zu befähigen. Bildung operiert damit an der Schwelle zwischen Gesellschaft und Individuum. Doch Gesellschaft wie Bewusstseinssysteme sind füreinander nicht transparent; ebensowenig vermag Theorie die Komplexität von sozialen und psychischem Systemen vollständig zu erschließen. Eine Didaktik, die die strukturelle Koppelung von individuellem Bewusstsein und gesellschaftlicher Kommunikation reflektiert und für ein

Handeln in diesem Schnittfeld begründete Orientierung geben möchte, muss sich daher zwangsläufig auf Annahmen über die gesellschaftlichen Bedingungen wie über die anthropologisch-psychologischen Bedingungen institutionalisierter Erziehung stützen. Kaum ein didaktisches Grundkonzept versäumt es daher, die individuellen Lernvoraussetzungen auf der einen, die soziokulturellen und institutionellen Bedingungen auf der anderen Seite als jene Rahmenbedingungen zu markieren, innerhalb derer sich das didaktische Feld aufspannt. Es ist gleichwohl verbreitet, diese Faktoren letztlich nur als Leerstelle oder „black box" in das didaktische Konzept einzuführen, und eben pauschal als Rahmenbedingungen zu behandeln, die den Kern didaktischer Theoriebildung nicht weiter tangieren, da sich gesellschaftliche und institutionelle Verhältnisse zum einen, die psychische und mentale Befindlichkeit der Lernenden zum anderen, offensichtlich dem Einfluss didaktischen Handelns weitgehend entziehen.

Eine Didaktik Globalen Lernens kann sich indes nicht darauf beschränken, die gesellschaftlichen Voraussetzungen als Rahmenbedingungen und als Kontext, in dem sich Bildung ereignet, zu konstatieren – vielmehr muss die Spezifizierung der gesellschaftlichen Verhältnisse und deren didaktische Analyse selbst in den Focus didaktischer Theoriebildung rücken, fungiert doch in dem hier entfalteten Sinne „Globales Lernen" als Chiffre für die möglichen konzeptionellen Antworten auf die Frage, wie Inhalte, Ziele und Methoden der Bildung angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft neu justiert werden müssen.

Über die Verschiedenheit der vorfindlichen didaktischen Profile hinweg lassen sich vier elementare Bestimmungsfaktoren benennen, um deren Präzisierung didaktische Theorien, wenngleich in unterschiedlicher Gewichtung, im Allgemeinen bemüht sind:

- den *Inhaltsaspekt*, d.h. die Frage nach dem angemessenen Gegenstand, dem „was" des Bildungsprozesses,
- den *Zielaspekt*, d.h. die Frage nach den Lern- und Erziehungszielen, dem „wozu", dem der Lehr- und Lernprozess dienen soll,
- den *Vermittlungsaspekt*, d.h. die Frage nach der Methode und Organisationsform, dem „wie" des didaktischen Handelns,
- den *Beziehungsaspekt*, d.h. die Frage nach dem Modus der Interaktion zwischen den an Lehr- und Lernprozessen beteiligten Akteuren.

Anknüpfend an diese seit Herbart gebräuchliche Klassifizierung der didaktischen Bestimmungsfaktoren soll nachfolgende Tabelle eine Übersicht über einige (exemplarische) Bezugsdisziplinen geben, die jeweils in der didaktischen Tradition zur Aufklärung der entsprechenden Grundfragen herangezogen wurden und werden – und darüber hinaus sei schlagwortartig benannt,

welche Theorieofferten ich in dieser Arbeit an deren Stelle als Bezugstheorien für eine Didaktik des Globalen Lernens auszuweisen gedenke.

| | Dimensionen didaktischer Theoriebildung | herkömmliche Bezugsdisziplinen z.B. | Bezugstheorien Globalen Lernens |
|---|---|---|---|
| sachlich | *Inhaltsaspekt* | *Fachwissenschaften, Gesellschaftstheorie* | *Theorie der Weltgesellschaft* |
| sozial | *Zielaspekt* | *philosophische Ethik, Theologie, Soziologie* | *Theorie sozialer Gerechtigkeit* |
| zeitlich | *Vermittlungsaspekt* | *Entwicklungs- und Lernpsychologie, Anthropologie* | *Theorie der Ko-Evolution sozialer und psychischer Systeme* |

Auf eine separate Aufzählung des „Beziehungsaspekts“ möchte ich dabei verzichten, insofern in analytischer Hinsicht – „Didaktik als Reflexionstheorie“ – der interaktive Charakter der Erziehung konstitutiv ist und zu den genannten Dimensionen querliegt, während im Blick auf Selektionsentscheidungen, die zu treffen sind, – „Didaktik als Planungstheorie“ –, die Frage nach den jeweils geeigneten sozialen Organisationsformen m.E. in der Frage nach dem „wie“ des Lernarrangements aufgeht[12].

[12] Der Aufriss der Dimensionen didaktischer Theoriebildung nach sachlichen, sozialen und zeitlichen Gesichtspunkten geht auf den Vorschlag von Luhmann zurück, entsprechende elementare Sinndimensionen zu unterscheiden (erstmals in Habermas/Luhmann 1971). Da ich dieses Strukturierungsmodell im Verlaufe meiner Arbeit mehrfach anwenden werde, ist eine kurze Erläuterung vonnöten: Psychische und soziale Systeme operieren auf der Basis sinnhafter Gedanken bzw. sinnhafter Kommunikation, d.h. sie sind (im Unterschied z.B. zu Maschinen) sinnkonstituierende Systeme. Sinn artikuliert sich nach Luhmann in der Differenz von Aktuellem und Möglichem, d.h. jede identifizierende Intention hält zugleich weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns präsent. Dabei tritt die Unterscheidung von Aktuellem und Möglichem in insgesamt drei voneinander unabhängigen Sinndimensionen auf, die sich jeweils in der spezifischen Differenz zweier Gegenhorizonte aktualisieren: in der Sachdimension werden Gegenstände oder Themen durch die Differenz von „dies“ oder „anderem“ identifiziert, in der Sozialdimension wird die unterschiedliche Perspektivität von ego und alter in der Differenz von Konsens oder Dissens artikuliert und in der Zeitdimension wird die Unumkehrbarkeit von prozessualen Veränderungen mithilfe der Differenz von „Vorher“ und „Nachher“ bzw. „Vergangenheit“ und „Zukunft“ benannt (vgl. hierzu Luhmann 1984, 92ff.). Abweichend von den phänomenologischen Anleihen Luhmanns möchte ich diesem theoretischen Strukturierungs-

Unter der Prämisse, dass sich Bildung heute im Kontext einer global vernetzten Gesellschaft vollzieht und ihr daher die Beförderung von Kompetenzen zur Teilhabe und Mitgestaltung dieser Weltgesellschaft aufgegeben ist, wird der Rekurs auf eine Theorie der Weltgesellschaft für die Selektion der relevanten Bildungsinhalte unverzichtbar. Weltgesellschaft ist Kontext wie Gegenstand Globalen Lernens. Während die herkömmlichen didaktischen Ansätze gemeinhin Gesellschaft als ein territorial begrenztes, kulturell integriertes und politisch verfasstes Gemeinwesen unterstellen, wird hier die alternative Offerte der Weltgesellschaftsforschung ins Spiel gebracht.

Die Aufgabe, Lehr- und Lernziele für ein Lernen im Welthorizont auszuweisen und zu legitimieren, verweist Didaktik auf sozialethische Problemstellungen und Positionen – wobei ich hier voraussetze, dass sich Allgemeine Didaktik nicht damit begnügen kann, wie dies funktionalistische oder kybernetische Didaktiken gelegentlich proklamieren, von Politik und Gesellschaft gesetzte Bildungsziele als vorgefunden und gegeben hinzunehmen. Jedoch sind auch aus Ethik oder Moralphilosophie auf direktem, d.h. deduktivem Wege keine Bildungsziele zu gewinnen, weder die allgemeinen Leitziele der Erziehung oder einzelner Fächer („educational aims“) und schon gar nicht die konkreten Lernziele im engeren Sinne („instructional objectives“). Seit den Ausführungen Hilbert Meyers zum ungelösten „Deduktionsproblem“ in der Curriculumforschung (vgl. Achtenhagen/Meyer 1971) führt kein Weg mehr hinter die Erkenntnis zurück, dass konkrete Lernziele nicht aus allgemeinen leerformelhaften Erziehungszielen deduziert werden können, die Legitimation von Lernzielen vielmehr auf jeder Konkretisierungsstufe neu geleistet werden muss.

Die Ableitung von Bildungszielen aus vorausgesetzten, vorpädagogischen Werten verfiele dazu dem Blankertzschen Verdikt einer „normativen Didaktik“, die erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen könne, insofern sich „die obersten Sinn-Normen gegen zahlreiche didaktische Sachfragen indifferent verhalten“ (Blankertz 1975, 20 f.). Dennoch muss m.E. ein wissenschaftlicher pädagogischer Diskurs zur Legitimation von Bildungszielen sehr wohl sozialethisch informiert verlaufen (weshalb auch hier wiederum von „Bezugsdisziplin“ die Rede sein soll).

Das methodische Kernproblem schließlich wird üblicherweise auf die Vermittlung zwischen dem objektiven Sachanspruch und den subjektiven und anthropogenen Voraussetzungen der Lernenden bezogen (vgl. Blankertz 1975). Neben den Fachwissenschaften und der Gesellschaftstheorie, die die Struktur des Gegenstandsfeldes und seiner soziokulturellen Bedingungen er-

---

modell allerdings hier nur heuristische Funktion beimessen. Der „Raum“ wird von Luhmann im Übrigen aus nicht ganz nachvollziehbaren Gründen (vgl. Stichweh 2000, 187f.) offenbar der sachlichen Sinndimension zugeordnet und nicht als eine eigenständige Sinndimension ausgewiesen.

hellen, werden somit auch wissenschaftliche Erkenntnisse über die Ontogenese kognitiver und moralischer Strukturen, über entwicklungspsychologische Stadien und die anthropologischen Bedingungen des Lernens als Hintergrundwissen für didaktisch-methodische Entscheidungen relevant. Der hier präsentierte Vorschlag lautet, den didaktischen Vermittlungsaspekt nicht vorzugsweise durch Engführungen einer pädagogischen Anthropologie, sondern im Kontext einer Theorie der Ko-Evolution psychischer und sozialer Systeme zu erörtern, d.h. einer Theorie, die die Bedingungen der Möglichkeit einer strukturellen Koppelung der Evolution von Bewusstseins- und Kommunikationssystemen analysiert. Ein solcher für pädagogisches Denken bislang eher ungewöhnlicher theoretischer Ansatz verwirft die Hypothese, dass sich gelingende Lernprozesse in der möglichst optimalen Passung von Bewusstseinsstrukturen, gesellschaftlichen Anforderungen und den Strukturen der Wirklichkeit erfüllen können, und ersetzt sie durch die Frage, wie qua Lernen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, dass sich operativ geschlossene Bewusstseinssysteme partiell bei der Fortsetzung sozialer Kommunikation einbringen. Kommunikationen und Gedanken sind nicht ineinander übersetzbar und können nicht direkt aufeinander einwirken. Bildungsmaßnahmen als Elemente gesellschaftlicher Praxis können daher bestenfalls Bewusstsein irritieren und autonome Prozesse des Selbstlernens in Gang setzen, die von außen nur im Blick auf jene Veränderungen beobachtet werden können, die sich als Kommunikation artikulieren.

Evolutionstheorie, wie noch näher auszuführen ist, beobachtet Veränderungen durch die Unterscheidung der Mechanismen der Variation, der Selektion von Variationen und der Stabilisierung. Diese Beobachtungskategorien liegen quer zur handlungstheoretischen Logik, auf die sich didaktische Modelle stützen, soweit sie darum bemüht sind, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu rekonstruieren bzw. auf der Basis von Zweck-Mittel-Relationen Kriterien für die Planung pädagogischen Handelns vorzugeben. Eine konsequente Rezeption evolutionstheoretischen Denkens in der didaktischen Diskussion müsste letztlich auch den hier vorgegebenen Rahmen didaktischer Entscheidungsebenen, der Entscheidungen über Inhalte, Ziele und Methoden aufeinander bezieht und damit handlungstheoretisch argumentiert, sprengen (vgl. Scheunpflug 2000).

Nachdem nun der systematische Stellenwert der Gesellschaftstheorie für eine Theorie und Didaktik Globalen Lernens umrissen wurde, bleibt die Frage offen, in welcher Weise die Befunde einer soziologischen Analyse der Weltgesellschaft für die didaktischen Selektionsentscheidungen über rechtfertigungsfähige Ziele, relevante Inhalte und angemessene Vermittlungs- und Organisationsformen wie auch über den Gesamtzusammenhang dieser didaktischen Bestimmungsmomente fruchtbar gemacht werden können. Ein direkter Transfer fachwissenschaftlicher Erkenntnisse, d.h. hier von sozialwissen-

schaftlich identifizierten Gesellschaftsproblemen, in Lernaufgaben wäre unangemessen, bzw. führt dort, wo er versucht wird, zu fragwürdigen Trivialisierungen. Die mittels Gesellschaftstheorie identifizierten Problemfelder sind nicht per se auch relevante Bildungsinhalte; Themen werden erst unter der Perspektive einer spezifischen pädagogischen Intentionalität zu Bildungsgegenständen. Darüber hinaus hat die didaktische Diskussion hinreichend klar gemacht, dass die didaktische Reduktion komplexer Sachverhalte unter kategorialen und intentionalen Gesichtspunkten nur einen Aspekt der curricularen Konstruktion bezeichnet, Lerninhalte vielmehr immer auch subjekt- und kontextbezogen re-konstruiert werden müssen. Und schließlich hat das Wissen um die gegenstandskonstitutive Funktion der Methoden mit dem Mythos aufgeräumt, in Bildungsmaßnahmen könnte eine außerhalb der Bildungsmaßnahme existierende „Wirklichkeit" objektiv abgebildet und erschlossen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Unterricht bzw. pädagogische Arrangements jedweder Art jeweils ihre Wirklichkeit im Medium ihrer Vermittlungs- und Organisationsform konstruieren. Gesellschaftstheorie und Fachwissenschaften können daher, insofern sie ihrerseits perspektivische Konstruktionen von Wirklichkeit entwerfen, auch nicht dazu verhelfen, Didaktik über die Tatsachen einer objektiven Wirklichkeit aufzuklären. Sie können bestenfalls das Auflösungsvermögen des pädagogischen Weltentwurfs mit Hilfe von reichhaltigeren Differenzierungen und alternativen Deutungsmustern erhöhen.

### *Von der Möglichkeit, Gesellschaftstheorie und Pädagogik als „kritische" auszuweisen*

Erziehungswissenschaftliche Ambitionen, das eigene Unterfangen durch die Bezugnahme auf Gesellschaftstheorie als ein „kritisches" zu qualifizieren, sehen sich gelegentlich spöttischen Einwänden ausgesetzt. So blicken Luhmann/Schorr auf die vorübergehende Konjunktur einer kritischen Pädagogik in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts „wie auf eine fatale Geschichte" (Luhmann/Schorr 1979, 19) zurück, die allenfalls „ein führungsloses Oszillieren zwischen Protest und Resignation" (ebd.) auszulösen vermochte. Tatsächlich scheint es wenig aussichtsreich, wenn die Pädagogik die Maßstäbe ihrer Kritik einer Theorie der Gesellschaft zu entlehnen meint. Eine soziologisch informierte Theorie der Bildung und des Lernens ist deshalb noch längst keine „kritische". Weiterhin müssen die normativen Gesichtspunkte, die eine kritische Theorie der Gesellschaft dazu veranlassen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu diskreditieren, nicht deckungsgleich sein mit jenen, die die pädagogische Kritik der Erziehungsverhältnisse anleiten. Da der in dieser Arbeit entfaltete umfassende Gesellschaftsbegriff Gesellschaft nicht mit Politik identifiziert, vielmehr Politik als Teilsystem der Gesellschaft begreift, macht es auch wenig Sinn, davon zu sprechen, dass Pädagogik durch die Be-

zugnahme auf Gesellschaftstheorie zugleich den Charakter des „Politischen“ annähme.

Soweit teile ich die kritischen Anfragen an ein zeitgeschichtliches Selbstverständnis einer „Kritischen Pädagogik“ – möchte aber gleichwohl den Anspruch einer kritischen Pädagogik erneuern, mehr zu sein als eine bloß intellektuelle Attitüde. Der problematische Kurzschluss zwischen einer Theorie der politischen Ökonomie und der pädagogischen Reflexion soll hier nicht durch einen Kurzschluss zwischen systemtheoretischer Soziologie und pädagogischer Reflexion ersetzt werden. Wenngleich ich mich in dieser Arbeit vorzugsweise des Instrumentariums systemtheoretischer Gesellschaftsforschung bediene, folge ich nicht deren Empfehlung, soziologische wie pädagogische Theorie sollte ihre kritischen Ambitionen darauf beschränken, den von ihr beobachteten Gegenstand als einen selbstreferentiellen und damit selbstkritischen Gegenstand zu beschreiben. Ein Wissenschaftsprogramm, das von sich behauptet, die Unterscheidungen, die die kritische Analyse anleiten, allein ihrem Gegenstand entnehmen zu können, kann ihm gegenüber nur eine affirmative Einstellung einnehmen und verkennt die latenten erkenntnisleitenden Interessen, die in dergleichen methodologische Grundentscheidungen eingehen.

Zwar überwindet die moderne Systemtheorie der Gesellschaft die Engführungen einer positivistischen Sozialwissenschaft, indem sie die Gesellschaftstheorie in ihren Gegenstand zurückverlagert, d.h. auf der Ebene einer Beobachtung zweiter Ordnung sich selbst als Teil von Gesellschaft begreift und mithin den unaufhebbar konstruktivistischen und multiperspektivischen Charakter jeder Selbstbeschreibung von Gesellschaft hervorhebt. Ihre Leistungsfähigkeit erweist sich gerade darin, die Differenz von Reflexion und Wirklichkeit, von Wissenschaft und Gesellschaft wie auch von Normen und Tatsachen als Elemente der sozialen Realität in den Blick nehmen zu können und die prekäre Zirkularität, die in diesem Selbstbezug liegt, so zu entfalten, dass dennoch Erkenntnisgewinn möglich wird. Aus der Beobachtung, dass die Komplexität der modernen Gesellschaft eine unentscheidbare Vielfalt von normativen Positionen, Weltentwürfen und Interessenkonstellationen gebiert und Wissenschaft als Teil dieser sozialen Wirklichkeit keine extramundiale Gottesperspektive einnehmen kann, die es erlaubt, gesamtgesellschaftlich gültige Wahrheiten zu dekretieren, folgt jedoch nicht zwingend, dass sich Sozialwissenschaft mit der Beobachtung der Pluralität der Weltkonstruktionen und Normensysteme bescheiden müsse. Und gerade wenn sich Sozialwissenschaften als Teil der sozialen Wirklichkeit, die sie beschreiben, begreifen müssen – einer sozialen Wirklichkeit, die von normativen Vorstellungen und Interessenkonstellationen durchdrungen ist – können sie ihrerseits nicht den Anspruch erheben, selbst moralfrei zu operieren. Die Reflexion auf ihren gesellschaftlichen Standpunkt wie auf ihre Verantwortung für die gesellschaftli-

chen Funktionen, Wirkungen und Folgen ihres wissenschaftlichen Tuns verweist auf normative Implikationen, die, soweit ihre Geltung in Zweifel gezogen wird, der Legitimation im ethischen Diskurs bedürftig sind.

Hier wird der Standpunkt vertreten, dass es auch unter den Bedingungen einer Pluralität konkurrierender Wert- und Normensysteme möglich und geboten ist, Verständigung über normative Regulative und Leitbilder zu erzielen, die die Partikularität der jeweiligen Kontexte transzendieren und der Kritik weltgesellschaftlicher Verhältnisse zum Maßstab dienen. Für die Möglichkeit einer intersubjektiven und transkulturellen Verständigung über die Legitimität normativer Geltungsansprüche und für die Instanz, die dazu verpflichtet, auf die Veränderung von Zuständen hinzuwirken, die im Lichte dieses Maßstabs verworfen werden müssen, steht nach wie vor der „alteuropäische Begriff" der praktischen Vernunft. Allerdings können wir heute nicht mehr davon ausgehen, dass unbestreitbare Maximen der praktischen Vernunft in der Natur des Menschen, in der Bestimmung der Gattung, in den Strukturen der Sprache oder im Gang der Geschichte verbürgt und dort aufzufinden sind. Praktische Vernunft wird nicht vorgefunden, sondern kann angesichts der Kontingenz und Pluralität der vorfindlichen Moralsysteme nur noch als regulative Idee ausgewiesen werden, als Leitbild eines unabschließbaren Prozesses, der seinen Antrieb aus dem ethischen Grundmotiv gewinnt, den Kontext der eigenen Wertvorstellungen stetig zu überschreiten und den moralischen Horizont auf die Einbeziehung der jeweils „Anderen" hin fortschreitend auszuweiten.

Hinter die Erfahrung der Hyperkomplexität und Pluralität der Weltgesellschaft gibt es kein Zurück. „Hyperkomplexität" bezeichnet den Sachverhalt, dass ein System nicht nur komplex ist, sondern in ihm zugleich eine Vielzahl konkurrierender Komplexitätsbeschreibungen verfügbar sind, die nicht aufeinander reduziert werden können (vgl. Fuchs 1992, 42). Kritische Theorie muss sich daher auf einer Ebene der Beobachtung dritter Ordnung positionieren, die die „Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit der Beobachtung zweiter Ordnung" (Luhmann 1997, 1117) eröffnet. Zumindest auf einen Teil der einschlägigen soziologischen und pädagogischen Tradition trifft der Vorwurf zu, dass sie, mit der Attitüde des Besserwissens ausgestattet, aus der Perspektive einer Beobachtung erster Ordnung operiert, die es nicht erlaubt, der Kontingenz der eigenen Weltsicht und der eigenen normativen Positionen gewahr zu werden. Konkurrierende Gesellschaftsbeschreibungen kommen zwar in den Blick, werden aber als Ideologien diffamiert, die, im Gegensatz zum eigenen Standpunkt, im Verblendungszusammenhang ihrer gesellschaftlichen Interessen befangen seien.

Das Wissenschaftsprogramm einer Kritischen Theorie der „Frankfurter Schule" hat durchaus, jedenfalls im Konzept ihres Begründers Horkheimer, die Geschichtlichkeit der Vernunft und jeglicher Wahrheit betont. „Wahrheit"

wird historisch und pragmatistisch entfaltet, sie ist nicht schlechterdings gegeben, sondern ist ein Moment historischer Praxis (vgl. Horkheimer 1970). Kritische Theorie müsse dem Rechnung tragen, dass sich die Werte, Bedürfnisse und Interessen der Menschen im Verlaufe des geschichtlichen Prozesses ändern. Doch letztlich wird hierbei Gesellschaftstheorie, die darauf reflektiert, nur in ihrer *historischen* Relativität begriffen. Denn jeder historischen Epoche eignet nach Horkheimers Auffassung sehr wohl ein einheitlicher, umfassender und exklusiver Begriff der Wahrheit. Aus der Perspektive der Weltgesellschaftsforschung wird jedoch nicht nur die historische bzw. zeitliche Kontingenz jeglicher Weltbeschreibungen und normativer Theorien zum Problem, darüber hinaus muss vielmehr auch die durch zunehmende Komplexität und Differenzierung begründete *sachliche* Kontingenz wie die auf die Pluralität der Standpunkte und ihrer Kontexte bezogene *soziale* Kontingenz der Welterkenntnis anerkannt werden. Die Pointe der hier diskutierten Weltgesellschaftsperspektive besteht gerade darin, dass „Weltgesellschaft" nicht als totalisierende Theorie globaler Lebensverhältnisse konzipiert werden kann, vielmehr als vielfach gebrochener Kontext begriffen werden muss, in dem sich Beobachter wechselseitig in der Differenz ihrer Beobachtungen wahrnehmen.

Vor dem Horizont einer pluralistischen und hyperkomplexen Weltgesellschaft müssen eine kritische Gesellschaftstheorie wie eine kritische Pädagogik verworfen werden, die ihren kritischen Anspruch in normativen Prämissen zu verankern gedenken, die selbst als standortunabhängig vorausgesetzt und der Reflexion entzogen sind. Es kann daher auch nicht befriedigen, wenn ein pädagogischer Entwurf, der sich in der Tradition der weltbürgerlichen Erziehung oder der Entwicklungs- oder Friedenspädagogik kritisch auf Gesellschaft bezieht und von deren Veränderungsbedürftigkeit ausgeht, seinen kritischen Impetus aus Bekenntnissen zu politischen Weltanschauungen oder normativen Wärmemetaphern schöpft. Die normativen Grundlagen der Gesellschaftskritik bedürfen ihrerseits der Legitimation in einem ergebnisoffenen ethischen Diskurs. Gesellschaftskritik ist auf Sozialethik im Sinne der Reflexion und Begründung normativer Regularien des menschlichen Zusammenlebens und der Prinzipien sozialer Gerechtigkeit verwiesen.

Kritische Theorie, die auf normative Maßstäbe praktischer Vernunft rekurriert, nimmt für sich, von Horkheimer bis Habermas, ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse in Anspruch. Demgemäß rückt „Emanzipation" auch in einer kritischen Erziehungswissenschaft (z.B. Mollenhauer 1968) bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik (z.B. Klafki 1994) in den Rang einer Leitorientierung pädagogischer Forschung. Die Befähigung zur Mündigkeit im dreifachen Sinne wachsender „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit" (Klafki 1994, 90) bezeichnet das erkenntnisleitende Interesse der Didaktik wie das allgemeine Bildungsziel. Emanzipation wird im Kontext

der Kritischen Theorie in der Regel weiter gefasst als nur im Sinne einer Überwindung sozialer Herrschaftsverhältnisse, vielmehr auf die Herauslösung des Subjektes „aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten“ (Habermas 1974, 159) hin verallgemeinert. Über die Befreiung aus Strukturen sozialer Herrschaft in vertikaler Hinsicht hinaus tritt, gewissermaßen in horizontaler Hinsicht, der Anspruch, die nicht-personalen, systemischen Imperative, die als Herrschaft der quasi-naturwüchsigen gesellschaftlichen Verhältnisse erfahren werden, der politischen Kontrolle mündiger Subjekte zu unterwerfen.

Ein Kernproblem der gesellschaftlichen Globalisierung, deren pädagogische Relevanz im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, scheint gerade darin zu bestehen, dass sowohl das kognitive Fassungsvermögen lernender Subjekte als auch die Reichweite der herkömmlichen politischen Instrumente zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Komplexität bzw. zur Gestaltung und Kontrolle des sozialen Wandels nicht mehr hinreichen. Globalisierung wird von Individuen wie von Institutionen erfahren als ein irreversibler Verlust an Durchschaubarkeit und Gestaltbarkeit, als Ausgeliefertsein gegenüber irrationalen, übermächtigen und unvorhersehbaren Kräften, die sich offenbar der individuellen oder politischen Einflussnahme entziehen. Das emanzipatorische Anliegen der Aufklärung, dem Menschen den Ausgang aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit zu weisen, gewinnt so gesehen unter den Bedingungen der Globalisierung neue Aktualität. Doch die Frage ist, ob und wie der Anspruch einer vernünftigen Gestaltung menschlicher Lebensverhältnisse in einer Situation neu formuliert werden kann, in der jene Mythen der Moderne von der Machbarkeit der menschlichen Geschichte und der Beherrschung der Natur, die die Aufklärung auf den Begriff der Vernunft gebracht hatte, an Geltung eingebüßt haben. Das Programm einer Moderne, die sich die Rationalisierung der Welt auf die Fahnen geschrieben hat, scheint vor der Erfahrung kapitulieren zu müssen, damit gerade das Gegenteil bewirkt zu haben.

Die Möglichkeit einer demokratischen Selbstbestimmung der Gesellschaft, auf die auch das kritische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit verweist, kann im Rahmen einer hyperkomplexen Weltgesellschaft nicht mehr aus der Hypostasierung des vernünftigen Subjektes abgeleitet werden. Die Utopie kritischer Theorie, alle gesellschaftlichen Prozesse und menschlichen Beziehungen aus dem Zustand blinder Notwendigkeit in einen Zustand vernünftiger Entscheidungen überführen zu können (vgl. Horkheimer 1970, 45ff.) und gemäß einem einheitlichen Plan im allgemeinen Interesse zu regeln und zu lenken, überschätzt die Möglichkeit planerischer Steuerung komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie ignoriert darüber hinaus die Vielzahl der unbeabsichtigten Folgen der Versuche einer rationalen Naturbeherrschung, deren Perfektionierung in der „Frankfurter Schule“ – noch unbeeinflusst vom heutigen ökologischen Diskurs – als Voraussetzung gesellschaftlicher Demokratisie-

rung und individueller Freiheit gewertet worden war. Die Evolution der Gesellschaft und die Selbstorganisation ökologischer Prozesse können von keinem menschlichen Plan eingeholt werden. Dies bedeutet gleichwohl nicht, das Anliegen einer vernünftigen Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse preisgeben zu müssen und die Humanisierung der menschlichen Lebensbedingungen gänzlich dem Selbstlauf der Evolution zu überantworten.

Ein Begriff der Rationalität, der instrumentelle Bewährung zum ausschließlichen Kriterium erhebt und sich darauf beschränkt, anzuerkennen, was funktioniert, kapituliert vor der Normativität des Faktischen. Eine Kritik der Gesellschaft kann auf kontrafaktische Maßstäbe nicht verzichten, die die herrschenden Verhältnisse im Lichte der uneingelösten verallgemeinerungsfähigen Interessen zu beurteilen erlauben. Diese Maßstäbe sind nicht aus der Theorie der Gesellschaft allein zu gewinnen, sondern bedürfen einer ethischen Begründung. Für ein didaktisches Forschungsprogramm ist der Aspekt der ethischen Legitimation von Lern- und Bildungszielen ohnehin elementar, soweit es sich nicht damit begnügt, die Zielvorgaben als gegeben hinzunehmen, die von Seiten der Politik und gesellschaftlichen Interessengruppen an das Bildungssystem herangetragen werden – und sich damit von den jeweils dominanten politischen Interessen in die Pflicht nehmen zu lassen. Diese Studie ist daher ein Versuch, das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer Systemtheorie der Weltgesellschaft und einer sozialethischen Theorie der internationalen Gerechtigkeit zu überbrücken und diese Verknüpfung für eine kritische Bildungstheorie fruchtbar zu machen.

# *II.*
# *Grundlinien und Kontroversen der Globalisierungsforschung*

Die pädagogische und didaktische Reflexion muss sich am Beginn des 21. Jahrhunderts angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft in einem neuen sozialen Referenzrahmen orientieren – dies ist der Kerngedanke, der in dieser Studie entfaltet werden soll. Im Diskurs über internationale Erziehung und Globales Lernen ist von „Weltgesellschaft" häufig nur in einem metaphorischen Sinne die Rede, als Synonym für blumige Metaphern wie „Eine Welt" oder „Menschheit" beispielsweise. Demgegenüber gehe ich davon aus, dass ein soziologisch gehaltvoller und präziser Begriff der Weltgesellschaft formuliert und für die didaktische Theoriebildung fruchtbar gemacht werden kann.

Nachfolgend sollen verschiedene Facetten eines soziologischen Forschungsansatzes, der sich auf Weltgesellschaft bezieht, erläutert werden. Diesem und dem nachfolgenden Kapitel kommt die Aufgabe zu, das Bild der Weltgesellschaft so weit zu konturieren, dass die Anschlüsse für die Problemstellung einer Didaktik des Globalen Lernens erkennbar werden. Darauf aufbauend wird dann zu prüfen sein, in welcher Hinsicht der erweiterte Kontext, in dem Funktion und Aufgaben der Bildung heute beschrieben werden müssen, zu Umbauten in der Grundbegrifflichkeit, Struktur und Reichweite herkömmlichen pädagogischen Denkens zwingen. Eine Theorie und Didaktik Globalen Lernens ist am Ertrag der soziologischen Konzeptualisierung der Weltgesellschaft vor allem in folgenden Hinsichten interessiert:

- Für den Ausweis und die Begründung der Schlüsselkompetenzen, derer die nachwachsende Generation in der weltgesellschaftlichen Epoche bedarf, ist darüber Aufschluss zu erwarten, welche kognitiven, ethischen und praktischen Anforderungen sich aus der Komplexität der Weltgesellschaft ergeben und welche Lernpotenziale und Lernprobleme daraus resultieren.
- Im Blick darauf, dass Weltgesellschaft auch als Gegenstand einer auf globale Fragen bezogenen Bildungskonzeption auftaucht, sind die Grundzüge der Weltgesellschaft als Eckdaten für die Selektion von Lerninhalten von Bedeutung.
- Schließlich ist zu klären, welche Bedeutung intentionalen Lern- und Bildungsprozessen für den Fortgang der weltgesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere bei der Gestaltung globaler Strukturen und der Bewältigung der globalen Risiken, zukommen kann.

Es geht anders gesagt darum, „Weltgesellschaft“ als Kontext, als Gegenstand und als Herausforderung „Globalen Lernens“ zu begreifen. Hierzu muss auch die sozialwissenschaftliche Globalisierungsdiskussion in den Blick genommen werden. Ich halte es allerdings für angemessener, die gesellschaftstheoretische Zeitdiagnose nicht in erster Linie auf „Globalisierung“, sondern auf das stärkere und weitreichendere Konzept der Weltgesellschaft zu stützen, insofern „Weltgesellschaft“ jenen Rahmen zu bezeichnen vermag, innerhalb dessen sich soziale Globalisierungsprozesse vollziehen. Zunächst werden daher wesentliche Differenzen innerhalb und zwischen Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien erläutert und die Leistungsfähigkeit der Weltgesellschaftsforschung begründet, bevor auf der Basis eines systemtheoretischen Instrumentariums (III.1) wesentliche Ergebnisse einer soziologischen Rekonstruktion weltgesellschaftlicher Verhältnisse in sachlicher (III.2), sozialer (III.3) und zeitlicher Hinsicht (III.4) entfaltet werden.

## *1. Globalisierung und Weltgesellschaft: Terminologische Anmerkungen*

„*Globalisierung*“[13] zählt zu den erfolgreichsten Neologismen der jüngsten Zeit. Der Begriff wurde zu Beginn der achtziger Jahre zunächst im Kontext der Diskussion um neue Vermarktungs- und Managementstrategien internationaler Konzerne geprägt (z.B. bei Levitt 1983)[14] und erlebte dann, nach dem weltpolitischen Umbruch zu Beginn der neunziger Jahre, eine stürmische Popularisierung. Das Schlagwort wurde, noch bevor es in den Wörterbüchern und Lexika Eingang gefunden hatte, von der Gesellschaft für Deutsche Sprache im Jahr 1996 zu den Top Ten der „Worte des Jahres“ gezählt. Die Tatsache, dass eine neue Vokabel den wissenschaftlichen und öffentlichen Jargon weltweit und in kürzester Zeit in ihren Bann zu schlagen vermag, kann offenbar selbst schon als Ausdruck des eigentümlichen Phänomens, das sie bezeichnet, gedeutet werden.

Unter den soziologischen Beiträgen, die den Globalisierungsbegriff ausdrücklich in den Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Theoriebildung stellen, sind die Studien von Roland Robertson (1990, 1992), Anthony Giddens (1990) und Mike Featherstone (1990) als Pionierarbeiten zu nennen. Ro-

[13] Amerikanisch „globalization“, britisch auch „globalisation“; Immerfall (1998) weist darauf hin, dass der „global babble“ in zahlreichen Sprachen aufgegriffen wird, z.B. im Chinesischen als „Quan Qui Hua“, im Koreanischen als „Gukje Hwa“, französisch „mondialisation“, italienisch „globalizzazione“, arabisch „al-‘aulama“.

[14] Die früheste Verwendung des Terminus „globalisation“, die „The Oxford English Dictionary“ belegt, datiert allerdings auf das Jahr 1959.

bertson wird gemeinhin als jener Autor gewürdigt, der den Terminus in die soziologische Disziplin explizit eingeführt hat (so Waters 1995). Der angloamerikanische Globalisierungsdiskurs wurde im deutschsprachigen Raum erst einige Jahre verspätet in der gebührenden Breite rezipiert, angeregt insbesondere durch die publizistische Vermittlung Ulrich Becks (vgl. Beck 1997, 1998a, 1998b). Allerdings darf nicht übersehen werden, dass das Phänomen der weltumspannenden Vernetzung ökonomischer, politischer und kommunikativer Beziehungen, das inzwischen allenthalben mit dem Globalisierungsbegriff chiffriert wird, in Soziologie, Ökonomie und Politikwissenschaft verschiedentlich schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieben worden ist, wenn auch im Gewande einer anders lautenden Terminologie[15]. Blickt man auf die frühe liberalistische Freihandelstheorie bei Smith und Ricardo oder aber auf die Analyse der Triebkräfte der weltweiten Expansion des Kapitalismus in der Politökonomie von Marx und Engels, kann man feststellen, dass die theoretischen Wurzeln zumindest des ökonomischen Strangs der heutigen Globalisierungsforschung sogar in das neunzehnte und achtzehnte Jahrhundert zurückreichen[16]. Allerdings ist bezeichnend, dass dergleichen Prozesse vorzugsweise unter dem Begriff der „Internationalisierung" beschrieben wurden, was die vorherrschende Dominanz des nationalstaatlichen Paradigmas als Einheit gesellschaftsbezogener Erörterung widerspiegelt.

Im Unterschied zu den klassischen Theorien ökonomischer Globalisierung wird im zeitgenössischen Globalisierungsdiskurs die Mehrdimensionalität grenzüberschreitender Vernetzungsprozesse und die darin involvierte Handlungsebene nichtstaatlicher Akteure betont. Dieser Themenkreis wird jedoch erst seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts von den Sozialwissenschaften systematisch untersucht. So datiert auch Robertson den Beginn seiner eigenen wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Globalisierungsphänomen auf die Mitte der sechziger Jahre (vgl. Robertson 1992, 1). Neben den Arbeiten von Robertson können weiterhin der Weltsystemansatz Immanuel Wallersteins, sowie zahlreiche Beiträge der Entwicklungstheorie, ob nun modernisie-

[15] Dass der seit langem beobachtete Prozess weltweiter Vernetzung erst in jüngster Zeit als „Globalization" beschrieben wird, mag auch damit zusammenhängen, dass „global" (im englischen Sprachgebrauch) ursprünglich mit „die Gesamtheit einer Reihe von Gegenständen betreffend" (frz. „pris en bloc") assoziiert wurde. Der Oxford English Dictionary dokumentiert die semantische Verschiebung hin zu „weltumspannend" (frz. „mondial"), welcher offenbar McLuhans Slogan vom „global village" zum Durchbruch verholfen hat, erstmals in einem Ergänzungsband des Jahres 1972 (vgl. Albrow 1998, 131).

[16] So vermerkt auch der Ökonom C. v. Weizsäcker, dem der modische Globalisierungsjargon sichtlich missfällt: „Das neue Wort 'Globalisierung' hat die Ökonomen nicht sonderlich interessiert, weil für sie der Vorgang der Globalisierung seit zwei Jahrhunderten das tägliche Brot ist" (v. Weizsäcker 1999, 5).

rungs- oder dependenztheoretischer Provenienz, als Vorläufer der heutigen sozialwissenschaftlichen Globalisierungsforschung eingestuft werden.

Die Verwendung des *Weltgesellschafts*-Begriffs lässt sich erstmals in den fünfziger Jahren in zahlreichen Dokumenten im Umfeld internationaler Organisationen wie der UNESCO (vgl. Hausmann 1983) und des Weltrates der Kirchen (vgl. Bopp 1971, Rüppel 1992) belegen. Sozialwissenschaftlich unbestimmt dient er jedoch zunächst nur als Chiffre für die – vorausgesetzte oder herzustellende – Einheit der Menschheit und ist so gesehen der Metapher von der „one world" verwandt. Ihr verhalf Wendell L. Willkie mit seinem unter diesem Titel 1943 erschienenen Reisebericht zu großer Popularität. Sie erzielte in Theorie und Praxis der internationalen Politik, wie auch in der Pädagogik der ersten beiden Nachkriegsjahrzehnte beträchtliche Resonanz (vgl. Seitz 1992). In der Tradition einer kosmopolitisch orientierten Philosophie, von der Stoa über den Humanismus der Renaissance bis hin zur Geschichtsphilosophie der Aufklärung ist die Idee der Einheit der Menschheit und deren friedliches Zusammenleben im Rahmen einer weltbürgerlichen Verfassung in vielfältigen Varianten entfaltet, ohne dass dabei auf den Begriff einer „Weltgesellschaft" Bezug genommen würde. Auch in den kosmopolitisch inspirierten politischen Bemühungen um den Genfer Völkerbund wurden, wenn vom universellen Zusammenhang aller Erdenbürger die Rede ist, zunächst die Termini „world community" oder aber „international society" bevorzugt (vgl. Gollwitzer 1982, 441ff.).

Erst mit den einschlägigen Arbeiten von Peter Heintz (vgl. Heintz 1969, 1982a), John Burton (1972), Klaus Jürgen Gantzel (1975) und Niklas Luhmann (1975, erstveröffentlicht 1971) zu Begriff und Theorie einer Weltgesellschaft hat der Terminus im sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch in der ersten Hälfte der siebziger Jahre an Kontur gewonnen. Zwar hat die International Sociological Association (ISA), ausgehend von Albrows und Archers Initiative für eine „Sociology for One World", das Projekt einer globalen Soziologie schließlich zu einem Leitthema der soziologischen Forschung am Ende des 20. Jahrhunderts erhoben (vgl. Wagner 1996, 539), jedoch konzentriert sich die in diesem Kontext vorgelegte Literatur eher auf die Phänomenologie des Globalisierungsprozesses und den Nachweis der Einheit der Menschheit – in Frontstellung zur postmodernen Kulturanthropologie – denn auf eine soziologische Präzisierung des Konzeptes einer „world society". Luhmann beklagt daher zu Recht, dass der Mainstream der Soziologie dem Begriff offenbar die Anerkennung verweigert und es ablehnt, das wie auch immer geartete weltweite System menschlichen Zusammenlebens mit dem voraussetzungsreichen Titel einer „Weltgesellschaft" zu bezeichnen (vgl. Luhmann 1976, 209). So hielt nicht zuletzt Parsons, dessen strukturfunktionalistische Gesellschaftstheorie für Jahrzehnte den soziologischen Diskurs beherrscht hat, an einem

territorial begrenzten wie staatlich verfassten Verständnis von Gesellschaft fest. Seiner Auffassung nach ist

> „eine Gesellschaft in erster Linie (...) 'politisch organisiert'. Sie muß Loyalität gegenüber einem Gemeinschaftsgefühl sowie gegenüber einer 'korporativen Agentur' der Art, die wir üblicherweise als Regierung bezeichnen, aufweisen und sie muß auf einem bestimmten Territorium eine relativ effektive normative Ordnung etablieren" (Parsons 1975, 10).

Doch auch innerhalb der zeitgenössischen Theorie Internationaler Beziehungen und selbst von führenden Repräsentanten der aktuellen Globalisierungsforschung wird der Begriff einer „Weltgesellschaft" oftmals strikt zurückgewiesen: Für Tudyka ist Weltgesellschaft ein „Unbegriff", der ein „ zu viel an gar nicht Vorhandenem", mithin die Existenz eines „Phantoms" suggeriere (Tudyka 1989, 68); für die Beschreibung der im 20. Jahrhundert erheblich gewachsenen Beziehungen zwischen den Staaten sei der Begriff des „internationalen Systems" ausreichend und angemessen. Altvater schließt sich dieser Position ausdrücklich an (Altvater 1998, 83). Auch Czempiel kritisiert die Verwendung des Weltgesellschaftsbegriffs (vgl. Czempiel 1981 und 1991) und möchte allenfalls „Gesellschaftswelt" als politische Metapher gelten lassen, die zum Ausdruck bringen kann, dass „die Welt noch keine Weltgesellschaft, aber auch keine Staatenwelt mehr ist, daß sie nach wie vor eine staatlich geordnete Welt darstellt, in der aber das politische Gewicht der Gesellschaften wächst" (ders. 1991, 88). Angesichts der Turbulenzen und Polarisierungen in der neuen Welt-Ordnung hält von Bredow (1994) nicht nur jede Idee einer Weltinnenpolitik für vermessen, sondern auch die Rede von einer Weltgesellschaft für verfehlt, vor allem, da ein gemeinsames Weltbewusstsein der Menschen nicht existiere.

Wallerstein, der die Genese von Weltsystemen in zahlreichen sozialhistorischen Studien nachzeichnet, beschreibt jenes globale System, das sich am Ende des neunzehnten Jahrhunderts als weltweit konkurrenzloses, singuläres historisches System zu behaupten vermochte (vgl. Wallerstein 1995, 275), als das Weltsystem der kapitalistischen Weltwirtschaft, innerhalb dessen eine Vielzahl von regionalen Gesellschaften fortbestehe. Auch Giddens bindet den Begriff der modernen Gesellschaft an den Nationalstaat (vgl. Giddens 1997, 23) und entfaltet in seiner Theorie der Globalisierung der Moderne somit streng genommen nicht die Globalisierung von modernen Gesellschaft(en) als vielmehr die weltumspannende Ausdehnung der elementaren Institutionen der Moderne – zu denen u.a. auch die Nationalstaaten als wichtigste Akteure innerhalb der politischen Globalordnung zählen, die im Zuge ihrer weltweiten Vernetzung jedoch weder einen Weltstaat noch eine Weltgesellschaft, sondern ein „System der Nationalstaaten" bilden (ebd. 92ff.)[17].

[17] Giddens spricht allerdings davon, dass die postraditionale Gesellschaft eine „glo-

Und selbst Albrow, der in ausdrücklichem Gegensatz zu Giddens den bereits erfolgten Eintritt in das Zeitalter der Globalität als einen radikalen Bruch mit der Moderne und der für sie konstitutiven territorialen Fixierung des Sozialen deutet, möchte „Weltgesellschaft" nur im Sinne eines differenzlosen Aggregatbegriffs, nämlich als „Summe der konkreten gesellschaftlichen Beziehungen in dieser Welt" (Albrow 1998b, 432) gelten lassen, innerhalb derer er die Existenz einer Vielzahl inklusiv verschachtelter regionaler, nationaler, aber auch translokaler Gesellschaften, sowie schließlich einer globalen Gesellschaft annimmt – wobei Letztere nicht mit der Weltgesellschaft deckungsgleich sei und ebensowenig wie diese als weltweites, globales oder umfassendes System beschrieben werden könne (vgl. Albrow 1998a, 178). Seine Theorie der Globalität impliziert mithin zwar das soziologische Konzept einer „unbehinderten Vergesellschaftung" (ebd. 177), jedoch streng genommen keine „Soziologie der Weltgesellschaft". Und in der kritischen Auseinandersetzung mit Albrows und Archers Initiative zu einer „Sociology of One World" weist wiederum Wagner das Konstrukt der Weltgesellschaft als „soziologische Fiktion" zurück, wobei er allerdings mit der Idee „einer die gesamte Menschheit integrierenden Weltgesellschaft, (...) der alle Vielfalt zum Opfer fällt" (Wagner 1996, 551) einen Popanz aufbaut, der mit der Differenziertheit vorliegender soziologischer Weltgesellschaftsmodelle wenig gemein hat.

Diese kursorische Aufzählung prominenter Einwände, die gegen den soziologischen Begriff einer Weltgesellschaft erhoben werden, macht auf einige miteinander verflochtene Gesichtspunkte aufmerksam, die bei dem weiteren Fortgang des Bemühens, die Weltgesellschaftstheorie (im weitesten Sinne) für die Pädagogik fruchtbar zu machen, zu berücksichtigen sind:

1. Nur ein Teil der sozialwissenschaftlichen Theorien, die sich mit der Dynamik gegenwärtiger Globalisierungsprozesse befassen, konzeptionalisiert den globalen sozialen Zusammenhang als „Weltgesellschaft". *Theorien der Weltgesellschaft*, *Globalisierungstheorien* und *Weltsystemansätze* markieren unterschiedliche und nicht zwangsläufig konvergente Zweige sozialwissenschaftlicher Theoriebildung zu globalen Prozessen.

2. Inwieweit in sozialwissenschaftlichen Theorien die Verwendung des Weltgesellschaftsbegriffs als theoretisch angemessen, fruchtbar und kohärent beurteilt wird, hängt nicht zuletzt von dem jeweils vorausgesetzten gesellschaftstheoretischen Instrumentarium ab. Die Tatsache, dass ein großer Teil der aktuellen Globalisierungsliteratur indes ohne explizite *Gesellschaftstheorie* operiert, verkompliziert das hier verfolgte Anliegen einer gesellschaftstheoretischen Grundlegung Globalen Lernens. Fragwürdig ist nicht nur das implizite Gesellschaftsverständnis der Konzepte Globalen Lernens, sondern

---

bale Gesellschaft" im Sinne einer „Gesellschaft des 'unbegrenzten Raums'" bildet, lehnt jedoch hierfür den Begriff einer Weltgesellschaft ausdrücklich ab (Beck/Giddens/Lash 1996, 193).

auch mancher Beiträge zur Globalisierungsdebatte selbst, von denen wir uns an dieser Stelle eigentlich soziologische Aufklärung erhoffen. Die Weltgesellschaftsdiskussion verweist insofern auf das ganze Feld der soziologischen Grundlagenreflexion, insbesondere auf den Paradigmenkonflikt zwischen handlungs- und systemtheoretischen Zugängen.

3. Jenem globalen sozialen Zusammenhang, dem wie nur wenige Autoren die Qualität einer „Weltgesellschaft" beimessen möchten, mangelt es offenbar an substantiellen Merkmalen, die in den klassischen Gesellschaftsbegriffen der soziologischen Tradition als konstitutiv für „Gesellschaft" erachtet werden: dazu zählen in erster Linie Indikatoren wie soziale *Identität* und *Wir-Gefühl*, ein *Grundkonsens* hinsichtlich gemeinsam geteilter Werte und kultureller Bestände, kohärente politische *Selbststeuerung* im Rahmen einer staatlichen Ordnung und eine gewisse *Homogenität* der Lebensbedingungen. Der Gesellschaftstheorie stehen damit grundsätzlich zwei Optionen offen: sie sieht, mit Rekurs auf das herkömmliche, am Nationalstaatsmodell geschulte Gesellschaftsverständnis davon ab, das neu entstandene soziale Phänomen, das sich diesem nicht fügt, als „Gesellschaft" zu beschreiben, oder aber sie erachtet die semantische Tradition als obsolet und unterzieht daher die soziologische Grundbegrifflichkeit einer umfassenden Revision.

Die Art und Weise, in der Weltgesellschaft und Globalisierung in den Blick genommen werden, ist von den vorausliegenden gesellschaftheoretischen Paradigmen beeinflusst. Damit ist allerdings nur eine – wissenschaftsimmanente – Ebene der Kontingenz von Weltgesellschafts- und Globalisierungsforschung benannt. Darüber hinaus ist zu beachten, wie sehr die unterschiedliche Sicht der globalen Verhältnisse nicht nur von differenten gesellschaftstheoretischen Prämissen, sondern auch vom sozialen Standort abhängt, den die jeweiligen Akteure des Globalisierungsdiskurses in der Weltgesellschaft einnehmen. So unterschiedlich, wie die Folgen der Globalisierung und der globalen Vergesellschaftung in den verschiedenen Regionen der Welt erfahren werden, so unterschiedlich sind auch die Globalisierungsdiskurse, die in Nord und Süd, die von Schwarz und Weiß, die von Opfern und die von Nutznießern der Globalisierung geführt werden (vgl. Tetzlaff 1999). So gesehen gibt es nicht nur eine ökonomische und eine kulturelle Globalisierungstheorie, nicht nur ein kommunitaristisches, systemtheoretisches oder liberalistisches Weltgesellschaftskonzept, sondern vermutlich auch eine männliche und eine weibliche Sicht der Weltgesellschaft (vgl. Wichterich 1999), eine „schwarze" und eine „weiße" Globalisierungsdiskussion, einen Dominanz- und einen Minderheiten-Diskurs über die Weltgesellschaft. In diesem Sinne machen Robertson/Khondker darauf aufmerksam, dass die vorfindlichen „discourses of globalization" nicht nur in disziplinärer Hinsicht zu kategorisieren sind, sondern auch die regionalen Globalisierungsperspektiven unterschieden werden müssen (vgl. Robertson/Khondker 1998).

Eine Soziologie, die Weltgesellschaft wissenschaftlich zu begreifen gedenken, läuft ebenso wie eine Pädagogik, die Konzepte „Globalen Lernens“ entwirft, Gefahr, für sich eine gewissermaßen extramundiale, totalisierende Weltsicht zu reklamieren. Bei allen nachfolgenden Überlegungen muss stattdessen stets mitbedacht werden, dass auch das Reden und Schreiben über Globalisierung und Weltgesellschaft, über Prozesse der Enträumlichung und Entgrenzung sozialer Prozesse seinerseits nicht „ortlos“ erfolgen kann, sondern selbst eine regionale und soziale Perspektivität reproduziert, in Abhängigkeit davon, wie sich der/die Theoretiker(in) in der Weltgesellschaft positioniert.

## *2. Weltgesellschaftsbefunde und Gesellschaftsbegriff*

Die recht unterschiedlichen Auffassungen über den Befund einer Weltgesellschaft resultieren zumeist aus elementaren gesellschaftstheoretischen Differenzen. Dies wird deutlich, wenn wir einige der prominentesten Weltgesellschaftskonzepte daraufhin befragen, inwieweit „Weltgesellschaft“ bereits existiert oder erst noch im Entstehen begriffen ist:

*Die funktional differenzierte Gesellschaft als singuläre Weltgesellschaft*

Der Befund einer Weltgesellschaft wird von Luhmann ausdrücklich auf den von ihm verwendeten Gesellschaftsbegriff bezogen:

> „Gesellschaft ist heute eindeutig Weltgesellschaft – eindeutig jedenfalls dann, wenn man den hier vorgeschlagenen Begriff des Gesellschaftssystems zugrunde legt“ (Luhmann 1984, 585). „Geht man aus von einem Begriff der Gesellschaft als eines sozialen Systems, das alles kommunikativ erreichbare Handeln einschließt, dann ist kein Zweifel daran möglich, daß die soziokulturelle Revolution heute die Weltgesellschaft realisiert hat. Es gibt nach diesem Begriff nur noch ein einziges, den Erdball umspannendes Gesellschaftssystem“ (ders. 1976, 209).

Für Luhmann liegt es in der Konsequenz seines systemtheoretischen Gesellschaftsbegriffs, „von der Vollrealisation einer Weltgesellschaft auszugehen“ (ders. 1997, 809), die somit zunächst ganz unabhängig vom tatsächlichen Ausmaß der faktisch ablaufenden weltumspannenden Aktivitäten wie auch vom Bewusstsein der Individuen, einer Weltgesellschaft anzugehören, behauptet werden kann.

Nahe liegend ist der Verdacht, den manche Kritiker gegen Luhmann einwenden (z.B. Tudyka 1989), dass dieser Weltgesellschaftsbegriff letztlich nur analytisch aus dem Gesellschaftsbegriff deduziert sei, mithin eine tautologische Verdopplung des Gesellschaftsbegriffs darstelle. Obzwar für Luhmann die moderne Gesellschaft von Anfang an Weltgesellschaft ist, ergibt sich diese Festlegung jedoch nicht allein aus einer definitorischen Setzung, sie lässt sich

vielmehr aus der für die moderne Gesellschaft konstitutiven Umstellung des primären Differenzierungsprinzips von einer segmentären und stratifikatorischen Differenzierung auf das Prinzip der funktionalen Differenzierung erklären – und genau darin unterscheidet sich die funktional differenzierte Weltgesellschaft von Gesellschaften älteren Typs. Anders als im Falle segmentärer Einheiten oder sozialer Schichten sind die Funktionssysteme auf Universalismus und Spezifikation hin angelegt und mithin nicht mehr an Raumgrenzen gebunden (vgl. Luhmann 1997, 809). Luhmanns theoretische Rekonstruktion einer Weltgesellschaft, die seit Beginn der Moderne bereits realisiert sei, ruht auf einem systemtheoretischen Konzept der Gesellschaft im Sinne „eines operativ geschlossenen autopoietischen Sozialsystems, das alle anderen Sozialsysteme, also alle Kommunikation in sich einschließt“ (ebd. 171) auf und beinhaltet damit einen radikalen Bruch mit allen handlungstheoretisch fundierten Gesellschaftsbegriffen der soziologischen Tradition.

Definiert man die Grenzen der Gesellschaft durch die Grenzen der Kommunikation, so können auch historische Formen von Gesellschaften als Weltgesellschaft charakterisiert werden. Denn auch sie realisierten sich als eine strukturelle Einheit der in ihnen vorkommenden Kommunikation und entwarfen einen Welthorizont „der ein jedes Außen der jeweiligen Gesellschaft (...) interpretativ integriert“ (Stichweh 2000, 240). Jede Gesellschaft entwirft sich ihre Welt, konstituiert einen Welthorizont, der alles, was innerhalb wie außerhalb der Gesellschaft vorkommen kann, einschließt. Im Sinne dieses phänomenologischen Weltbegriffs sind alle Gesellschaften Welt-Gesellschaften. Historisch neu an der Weltgesellschaft der Gegenwart ist indes ihre Singularität: es gibt neben ihr keine anderen Gesellschaften mehr. „Das System, das die strukturelle Einheit der Kommunikation realisiert und das sie zur projektiven Einheit eines Welthorizonts verlängert, ist ein und dasselbe System“ (ebd. 241).

Allerdings muss der soziologische Entwurf einer konsistenten Weltgesellschaftstheorie nicht zwangsläufig den von der Systemtheorie vollzogenen „Übergang zu einem radikal antihumanistischen, einem radikal antiregionalistischen und einem radikal konstruktivistischen Gesellschaftsbegriff“ (Luhmann 1997, 35) implizieren; die anders fundierten Forschungsprogramme von Peter Heintz und John W. Meyer verweisen darauf, dass von einer realisierten Weltgesellschaft auch auf der Grundlage akteurszentrierter Ansätze und unter Beibehaltung eines regionalistischen Gesellschaftsbegriffs die Rede sein kann:

*Weltgesellschaft als höchste Schichtungsebene nationaler Gesellschaften*

Auch für Heintz ist die Weltgesellschaft als Kontext und Gegenstand empirischer soziologischer Forschung unstrittig gegeben:

> „Wenn man unter Gesellschaft das Zusammenleben der Menschen versteht, kann man mit Recht von der Existenz einer Weltgesellschaft sprechen. Es dürfte

> heute kaum mehr isolierte Gruppen von Menschen geben, die tatsächlich außerhalb der Weltgesellschaft leben“ (Heintz 1982a, 7).

Heintz, wie auch die Stanforder Schule um Meyer (vgl. z.B. Meyer/Hannan 1979), interpretieren die Weltgesellschaft als die höchste Ebene eines weltweiten Schichtungssystems, das die verschiedensten sozialen Systeme und sozialen Einheiten umfasst und dabei eine Eigenlogik aufweist, die sich nicht durch die Aggregation der Eigenschaften der untergeordneten Systeme erklären lässt. Die Weltgesellschaft bildet einen gemeinsamen globalen Bezugs- und Erwartungshorizont, an dem sich individuelle und kollektive Akteure orientieren und der als universeller Maßstab für die Positionierung von Nationalgesellschaften, wie auch anderer sozialer Systeme, in dem weltweiten Entwicklungsschichtensystem fungiert. Das Entwicklungsgefälle, das zwischen den Nationen konstatiert werden muss, wird dabei in der Perspektive weltgesellschaftlicher Forschung nicht als Ergebnis der endogenen Entwicklung der singulären Einheiten, sondern im Kontext der Wirkungsweisen der übergeordneten, globalen Sozialorganisation gedeutet. Für Heintz wie für Meyer bezeichnet die weltweite Durchsetzung des Nationalstaatsmodells keinen Gegentrend zur Genese einer Weltgesellschaft, ganz im Gegenteil belege die globale und mittlerweile exklusive Verbreitung dieses Musters staatlicher Organisation die Existenz eines universalisierten Bezugssystems. Der Nationalstaat ist ein standardisiertes Segment der Weltgesellschaft. Er wird seinerseits als zentraler Katalysator für die Aneignung und Transmission globaler Erwartungsmuster wirksam. Vor diesem Hintergrund sei auch die Phase der Entkolonisierung in den fünfziger und sechziger Jahren, mit der die Bildung von souveränen Nationalstaaten schließlich eine weltumspannende Dimensionen annahm, als die eigentliche Epoche der Konsolidierung der Weltgesellschaft anzusehen.

Für Heintz wie für Meyer ist Gesellschaft essenziell mit der Vorstellung verknüpft, dass Individuen wie auch kollektive Akteure als Mitglieder einer Gesellschaft ein Repertoire institutionalisierter Werte, Erwartungs- und Handlungsmuster teilen. Insofern sich die globale Verbreitung isomorpher Strukturmuster (z.B. der politischen Ordnung, des Bildungssystems, der wissenschaftlichen Kommunikation) und damit institutionalisierter Werte ungeachtet aller ökonomischer und sozialer Heterogenität feststellen lässt, wie auch ein globaler Orientierungshorizont für das Handeln von Individuen wie von Nationalstaaten leitend wird, kann man daher auch von der Existenz einer Weltgesellschaft ausgehen, ohne dass damit weitergehende Annahmen über das Vorliegen einer weltgesellschaftlichen Sozialintegration, einer gemeinsamen Identität oder auch nur eines manifesten Bewussteins, in einer Weltgesellschaft zu leben, einhergehen müssen. Vielmehr ereignet sich Weltgesellschaft weitgehend hinter dem Rücken der individuellen Akteure, deren Handeln von den universellen kognitiven Strukturmustern bestimmt wird. Für

Meyer ergibt sich Weltgesellschaft in erster Linie als Konsequenz einer emergenten Weltkultur im Sinne der universellen Ausbreitung von einheitlichen, transkulturellen kognitiven Mustern. Er setzt sich damit der Kritik aus, ein einseitiges kultur- bzw. kognitionslastiges Gesellschaftskonzept zu verfolgen, das den Stellenwert von ökonomischen Prozessen und politischen Machtverhältnissen unterschätzt (vgl. Jung 1998).

*Das kapitalistische Weltsystem als „schwache Weltgesellschaft"*

Die Ökonomie steht demgegenüber im Weltsystemansatz Wallersteins im Mittelpunkt. Die Theorie des Welt-Systems des amerikanischen Soziologen Immanuel Wallerstein zählt zu den einflussreichsten und schulebildenden Forschungsprogrammen innerhalb der heutigen Globalisierungs- und Entwicklungsforschung. Wallerstein spricht streng genommen nicht von der Existenz einer „Weltgesellschaft". Das kapitalistische Weltsystem ist bei ihm vielmehr als ein System der weltweiten Arbeitsteilung definiert, innerhalb dessen Nationalstaaten und kulturelle Subsysteme eine Mehrzahl regionaler Gesellschaft definieren. Deren Stellung im Weltsystem ist in erster Linie durch Zugehörigkeit zu einer der drei Zonen „Zentrum", „Semiperipherie" und „Peripherie" bestimmt. Die einheitliche globale Arbeitsteilung konstituiert eine ökonomische Einheit, jedoch keine einheitliche transnationale Gesellschaft und keine gemeinsame politische Ordnung.

Bornschier greift in seinem Weltsystemansatz zusätzlich zu Elementen aus der Weltsystemanalyse auch die Weltgesellschaftsforschung von Heintz auf und kommt dabei zu folgendem Weltgesellschaftsbegriff: „World society in its broadest connotation may (...) be conceptualized as the most comprehensive pattern of human co-existence" (Bornschier/Lengyel 1990, 5). Er kennzeichnet Weltgesellschaft an anderer Stelle auch präziser unter Verwendung des Systembegriffs als „das umfassendste System menschlichen Zusammenlebens" (Bornschier 1991, 648)[18]. Anders als bei Luhmann wird hier der Begriff der modernen Gesellschaft nicht schlechterdings in „Weltgesellschaft" aufgelöst, vielmehr wird innerhalb des umfassenden sozialen Systems der Weltgesellschaft weiterhin der Fortbestand einer Vielzahl von Gesellschaften wie auch von anderen „umfassten sozialen Systemen" angenommen. Bornschier unterscheidet jedoch „a more restricted view of world society" von „world society proper" (Bornschier/Lengyel 1990, 6). Erstere kennzeichnet die Existenz eines stark geschichteten sozialen Systems auf globalem Niveau, welches noch nicht

[18] Es ist zu beachten, dass sich diese Definition erheblich von dem oben zitierten Aggregatbegriff von Weltgesellschaft, wie ihn Albrow gebraucht, unterscheidet: Bornschier (Ähnliches gilt für Luhmann) wendet den Gesellschaftsbegriff nicht auf eine bloße Summe von elementaren sozialen Beziehungen an, sondern setzt deren systematischen Zusammenhang voraus.

eine soziokulturelle Integration um gemeinsam geteilte Werte voraussetzt. So gesehen könnte auch das globale System, das der Weltsystemansatz Wallersteins identifiziert, als Weltgesellschaft in einem eingeschränkten Sinne verstanden werden. In Abgrenzung zu den Vorstellungen von einem internationalen System oder dem Weltsystem meint Weltgesellschaft „im strikten Sinne" jedoch das Ergebnis globaler Vergesellschaftung, die zusätzlich zu den wirtschaftlichen und politischen Verknüpfungen die kulturelle Dimension in Betracht zieht. Weltgesellschaft in diesem Sinne setze eine dominante Referenzkultur und die Statuierung von normativ fixierten und kulturell legitimierten Mitgliedschaftsrechten für alle Menschen voraus. Insofern diese Kennzeichen auf globaler Ebene bislang nur rudimentär gewährleistet sind, beschreibt Bornschier das vorfindliche Weltsystem auch als „schwache Weltgesellschaft" (Bornschier/Trezzini 1996, 57), deren Umbau in eine starke Solidargemeinschaft (und damit zu einer „world society proper") im Zuge einer fortschreitenden weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Demokratisierung als möglich und wünschenswert vorgestellt wird.

*Weltgesellschaft in statu nascendi*

Auch Münch geht davon aus, dass sich die Menschheit (erst) auf dem „schwierigen Weg in die Weltgesellschaft" (Münch 1998) befinde. Und Münchs normativer Begriff einer Weltgesellschaft wurzelt in einem entsprechenden Gesellschaftsverständnis das, in enger Anlehnung an Parsons, Gesellschaft nach einem nationalstaatlichen Idealtypus konzipiert. Der Nationalstaat konstituiere jene soziale Einheit, „die am weitesten das verkörpert, was wir soziologisch als Gesellschaft bezeichnen können" (Münch 1998, 12), insoweit diese durch die Merkmale der territorialen Souveränität, des sozialen Zusammenhalts und der Selbstbestimmung über die Gestaltung des sozialen Lebens gekennzeichnet sei. Im Zuge der Globalisierung der Funktionssysteme, wie der Ökonomie, der Kommunikation oder der Wissenschaft, werde indes die Integrationskraft des Nationalstaates geschwächt, ohne dass die soziale Integration im selben Maße wie die globale Ausbreitung der Funktionssysteme auf weltgesellschaftlicher Ebene nachwachse. Systemische Globalisierung und nationalstaatliche Integration driften auseinander; die Konsolidierung einer Weltgesellschaft erfordert somit Mechanismen und Institutionen, die den sozialen Zusammenhalt auf globaler Ebene zu stärken vermögen. Für den Gesellschaftsbegriff Münchs ist die Konvergenz systemischer und sozialer Integration konstitutiv:

> „Moderne Gesellschaften (...) bestehen nicht nur aus funktional differenzierten Teilsystemen, sondern auch aus sozialen Gruppen, die es in eine solidarische Bürgergemeinschaft zu integrieren gilt" (Münch 1998, 64).

In dieser Hinsicht trifft sich Münchs Gesellschaftsverständnis mit dem Gesellschaftsbegriff von Habermas, der, ebenfalls in dem Bemühen, system- und

handlungstheoretische Perspektiven zu integrieren, Gesellschaft definiert „als systemisch stabilisierte Handlungszusammenhänge sozial integrierter Gruppen“ (Habermas 1981b, 228). Wenngleich zwischen Habermas und Münch erhebliche Differenzen in der Bewertung jener Mechanismen bestehen, die auf lebensweltlicher Ebene Solidarität verbürgen, so verbindet sie doch die Sorge, dass die Dynamik und globale Ausweitung der systemischen Imperative den sozialen Zusammenhalt unterhöhlt. Beide setzen auf die Ausbildung einer weltbürgerlichen Solidarität und die Entfaltung von Instrumenten der demokratischen Steuerung auf globaler Ebene. Auch für Habermas ist daher die Weltgesellschaft im eigentlichen Sinne erst „im Entstehen begriffen“ (Habermas 1982, 110), da sie noch nicht über ein hinreichendes Maß an Sozialintegration verfügt.

An Habermas schließt Jungs (1998) Konzeptionalisierung der Weltgesellschaft an, wobei dieser ausdrücklich – und in kritischer Absetzung zum reduktionistischen Gesellschaftsverständnis anderer Weltgesellschaftskonzepte – auf einen umfassenden Gesellschaftsbegriff rekurriert, der von einem Gesamtzusammenhang der ideellen und der sozialen Reproduktion des Sozialen ausgeht. In der Konsequenz der vorausgesetzten Unterscheidung von System und Lebenswelt ergibt sich auch hier die Diagnose, dass der Prozess der globalen Vergesellschaftung, dessen Dynamik allein aus der systemischen Integration resultiert, noch nicht hinreichend in der Lebenswelt verankert ist und mithin eine fortschreitende Rationalisierung traditionaler Lebenswelten geboten sei.

*Weltgesellschaften im Plural*

Für Beck ist Globalität bereits hergestellt, und das heißt: „Wir leben längst in einer Weltgesellschaft“ (Beck 1997, 174), die gerade durch ihre gesellschaftliche Nicht-Integriertheit gekennzeichnet ist. Er spricht von „Weltgesellschaft“ in einer doppelten, von ihm als streng different eingeführten Bedeutung: einerseits gibt es Weltgesellschaft als Summe der Nationalstaaten und der Nationalstaatsgesellschaften, anderseits haben sich neben dieser auch „Weltgesellschaften“ (im Plural!) „transnationaler Akteure und Räume“ (ebd. 181) herausgebildet. Im letztgenannten Sinne versteht Beck unter Weltgesellschaft damit „die Gesamtheit sozialer Beziehungen (...), die nicht in nationalstaatliche Politik integriert und durch sie bestimmt (bestimmbar) sind“ (ebd. 28). Weltgesellschaft meint nicht-territorial fixierte, nicht-integrierte, nicht-exklusive Gesellschaft, deren Einheit nicht mehr darstellbar ist. Weltgesellschaft fungiert bei Beck mehr als Chiffre denn als theoretischer Begriff für jenen „unerforschten Kontinent, welcher sich im transnationalen Niemandsland, im Zwischenraum zwischen den Nationalstaaten und Nationalgesellschaften auftut“ (ebd. 182).

Die Vieldeutigkeit des Gesellschaftsbegriffs, mit dem Beck operiert, verweist auf die für Becks Soziologie der Zweiten Moderne zentrale (und Albrow

entlehnte) These von der Entterritorialisierung des Sozialen, der zufolge das für die Erste Moderne konstitutive Ordnungsprinzip der territorialen Vergesellschaftung an Gestaltungsmacht verliert. Mit dem Auseinanderbrechen der bisherigen Einheit von Staat, Raum und Gesellschaft entstehen neue Gesellschaftsformen; zugleich vollzieht sich ein fundamentaler Wandel in der öffentlichen Konstruktion und Beschreibung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Das reflexive Moment, ob Menschen Weltgesellschaft wahrnehmen und ob diese weltgesellschaftliche Selbstbeschreibung schließlich verhaltensrelevant wird, wendet Beck zu einem empirisch-operationalen Kriterium, das zu bestimmen erlaubt, inwieweit Weltgesellschaft(en) tatsächlich realisiert ist (sind).

*Die Weltgesellschaft als Transformation internationaler Gesellschaft*

Im Kontext der anglo-amerikanischen politikwissenschaftlichen Erforschung der „International Relations" ist, worauf bereits der Titel der Disziplin verweist, die Diagnose einer „international society" eher gebräuchlich als das darüber hinausgehende Theorem einer „world society". Eine einflussreiche Explikation des Terminus hat Hedley Bull gegeben:

> „A society of states (or international society) exists when a group of states, conscious of certain common interests and common values, form a society in the sense that they conceive themselves to be bound by a common set of rules in their relations with one another, and share in the working of common institutions" (Bull 1977, 13).

Ausgangspunkt der daran anknüpfenden Schulen des liberalen Internationalismus ist die Anerkennung jeder staatlichen Souveränität (und dies verbindet sie mit dem realistischen Mainstream). Staaten werden als die Hauptakteure in der Weltpolitik und als legitime Repräsentanten der Gesellschaft angesehen. Sie bilden eine internationale Gesellschaft, indem sie kooperative Beziehungen eingehen, die auf der Grundlage der wechselseitigen Anerkennung ihrer Integrität institutionell abgesichert werden. Vor dem Hintergrund des Vorrangs des Staates gegenüber der Gesellschaft wird zwangsläufig auch eine Mehrheit von regionalen Gesellschaften angenommen, deren wechselseitige Interdependenz im Zuge der Globalisierung zwar zunimmt, die aber, solange keine supranationale politische Verfassung existiert, dadurch noch keine Weltgesellschaft bilden. Für die Herausgeber eines führenden Lehrbuches zur Theorie der internationalen Beziehungen ist es daher auch konsequent, den Globalisierungsbegriff in Bezug auf die neue Qualität der Beziehungen zwischen nationalen Gesellschaften zu definieren:

> „By globalization we simply mean the process of increasing interconnectedness between societies such that events in one part of the world more and more have effects on peoples and societies far away" (Baylis/Smith 1997, 7).

Der Übergang zu einer Weltgesellschaft wird nicht ausgeschlossen, – „global international society is perhaps evolving into a world society“ (Jackson 1997, 45) – dies würde aber voraussetzen, dass sich ein weltweiter normativer und institutioneller Ordnungsrahmen herausbildet, in den die Staaten vollständig eingebunden werden und der ein kosmopolitisches Recht beinhaltet, auf das sich Menschen unabhängig von ihrer spezifischen Staatsbürgerschaft berufen können.

*Von der Weltgesellschaft zur Weltgemeinschaft*

Doch auch in der politikwissenschaftlichen Forschung liegen einzelne Ansätze vor, die das vorliegende Ausmaß der grenzüberschreitenden Interaktion nichtstaatlicher Akteure und den Grad ihrer institutionellen Verfasstheit bereits als hinreichend erachten, um von der Genese einer Weltgesellschaft sprechen zu können. Mit seinem „Spinnwebmodell“ hat John Burton bereits 1972 eine radikale Kritik der staatszentrierten Auffassung der politikwissenschaftlichen Schule des Realismus ins Spiel gebracht. Nach deren „Billard-Kugel“-Modell wurde die Weltpolitik allein als Beziehung zwischen Staaten interpretiert, die sich einander als geschlossene Einheiten gegenüberstehen. Burtons Beschreibung der „world society“ bringt demgegenüber die Vielzahl von grenzüberschreitenden Aktivitäten von Nichtregierungsorganisationen und anderen unabhängigen Akteuren innerhalb und außerhalb nationalstaatlicher Strukturen ins Spiel: „There are important religious, language, scientific, commercial and other relationships in addition to a variety of formal, non-governmental institutions that are worldwide“ (Burton 1972, 19). Insofern der politikwissenschaftlich etablierte Begriff des internationalen Systems nur die Staatenwelt zutreffend abzubilden vermag, schlägt Burton für die Gesamtheit der weltweiten Interaktionen, innerhalb derer die Beziehungen zwischen nationalen Regierung nur ein Teilsystem bilden, den Begriff der „world society“ vor.

Die Frankfurter „Forschungsgruppe Weltgesellschaft“ (vgl. Forschungsgruppe Weltgesellschaft 1996) ist, über Burton hinausgehend, um eine präzisere Unterscheidung der Akteursebenen und den Formen der Institutionalisierung ihrer Beziehungen bemüht. Sie unterscheidet das „internationale System“, das sich aus der Verflechtung zwischen Staaten ergibt, von einer „internationalen Gesellschaft“, in der zusätzlich institutionalisierte kollektive Verhaltensregeln zwischen Staaten etabliert sind. Eine weitere Komplexitätssteigerung weltumspannender Beziehungen ergibt sich schließlich, wenn durch die Diffusion von Akteuren die grenzüberschreitende Gesellschaftsbildung zwischen nichtstaatlichen Akteuren hinzutritt. Erst ein solcher komplexer, mehrstufiger Gesamtzusammenhang transnationaler Vergesellschaftung, unter Fortbestand der zuvor genannten Ebenen, soll als „Weltgesellschaft“ gekennzeichnet werden.

Der Gesellschaftsbegriff der Forschungsgruppe rekurriert ausdrücklich auf Max Webers Unterscheidung zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft. Als Vergesellschaftung kennzeichnet Weber eine soziale Beziehung, „wenn (...) die Einstellungen sozialen Handelns auf rational ... motivierter Interessenverbindung“ beruhen (Weber 1980, 22) wohingegen er von einer sozialen Beziehung als Vergemeinschaftung dann spricht, „wenn die (...) Einstellungen sozialen Handelns auf subjektiv gefühlter (...) Zusammengehörigkeit der Beteiligten“ (ebd.) zurückzuführen sind. Demgemäß kann dem Begriff einer „Weltgesellschaft“ der Begriff einer „Weltgemeinschaft“ gegenübergestellt werden, die einen weltumspannenden sozialen Zusammenhang bezeichnet, der nicht über wert- oder zweckrationale Interessenkalküle, sondern über affektive Bindungen gestiftet ist. Da die Forschungsgruppe davon ausgeht, dass jeder Vergesellschaftungsprozess auch Vergemeinschaftungsprozesse begünstigt, mithin die Entstehung von Gefühlen der Zusammengehörigkeit nach sich zieht, kann erwartet werden, dass über die bereits herausgebildete Weltgesellschaft hinaus eine zumindest rudimentäre Weltgemeinschaft im Entstehen ist.

Auch Emanuel Richter (1990, 1992) hat den Vorschlag unterbreitet, zwischen „Weltgesellschaft“ und „Weltgemeinschaft“ streng zu unterscheiden. In der Absicht, die in der Weltgesellschaftsdiskussion zu beobachtende Vermischung von analytischen und normativen Elementen zu entzerren, empfiehlt er, den Begriff der Weltgesellschaft für die wertfreie Beschreibung der unterschiedlichen Ausprägungen eines globalen Zusammenhangs zu reservieren, wohingegen die Kategorie der Weltgemeinschaft auf die Bewertung der Kohärenz „jener Einheit zielt, die sich im modernen Zusammenhang als ‘one world’ ausdrückt“ (Richter 1990, 276). Weltgemeinschaft ist bei Richter mithin ein normativer Begriff, der die Utopie einer „vernünftigen Welteinheit“ zum Ausdruck bringen soll. Demgegenüber möchte die Forschungsgruppe Weltgesellschaft beide Begriffe als deskriptive Kategorien verstanden wissen, wenngleich die Realisierung einer „Weltgemeinschaft“ zunächst in eine ungewisse Zukunft verschoben bleibt.

Die Übertragung des Weberschen Vergemeinschaftungsbegriffs auf die Weltebene krankt daran, dass schwerlich vorstellbar ist, wie sich ein „globales Gemeinschaftsgefühl“ ausprägen kann – und zum anderen ist es aus der Perspektive einer philosophischen Ethik höchst problematisch, „globale Solidarität“ auf eine diffuse Gefühlsebene gründen zu wollen. Im Weltgesellschaftskonzept der Frankfurter Forschungsgruppe wird weiterhin Gesellschaft in der Differenz zu Ökonomie und Politik beschrieben und damit ein eingeschränktes Gesellschaftsverständnis zum Ausdruck gebracht, das sich der Chance begibt, Wirtschaft und Politik bzw. Staat als Teilsysteme der Gesellschaft zu begreifen. Dieses Manko verbindet diesen Ansatz mit der These von der „Zivilgesellschaft“:

*Globale Zivilgesellschaft*

Ausgehend vom Konzept der „Zivilgesellschaft“ ist verschiedentlich davon die Rede, dass „erste Konturen einer globalen Zivilgesellschaft erkennbar werden“ (Nida-Rümelin 1998, 236). Mit dem im Anschluss an Gramsci entwickelten (und letztlich auf Adam Smith zurückgehenden) Begriff der Zivilgesellschaft wird in der Regel der intermediäre Raum zwischen Staat und Wirtschaft bezeichnet: „Civil society or civic space occupies the middle ground between government and the private sector“ (Bernard /Helmich 1998, 28). In der politikwissenschaftlichen und soziologischen Diskussion wird der Begriff häufig noch weiter eingegrenzt (z.B. bei Kößler/Melber 1993, Walzer 1995) und auf ein spezifisches Spektrum gesellschaftlicher Akteure bezogen, nämlich die Tätigkeit der Nichtregierungsorganisationen. In diesem Verständnis wird „civil society“ z.B. verwendet

> „to mean those organisations existing in the space between the state and the family that both enjoy autonomy from the state and seek to have a significant influence on public policy“ (Bernard/Helmich 1998, 66).

Nida-Rümelin kritisiert diese Engführung der zivilgesellschaftlichen Perspektive und sieht die Zivilgesellschaft vielmehr allgemeiner durch einen Typus sozialer Interaktion konstituiert, der sich sowohl von der Interaktion des Marktes als auch von der Interaktion im Modus hierarchischer Herrschaftsverhältnisse unterscheidet:

> „In der zivilen Gesellschaft treten sich die Personen weder als – ihre jeweiligen individuellen Interessen optimierenden – Wirtschaftssubjekte noch als Befehlsgeber und -empfänger gegenüber, sondern als Bürgerinnen und Bürger, die kooperieren, um Güter, die der Markt nicht bereitstellen kann (kollektive Güter) zu produzieren, um Entscheidungen zu treffen, die die Gesamtheit der Bürgerschaft betreffen, um sich auf die Regeln der Interaktion zu verständigen und gemeinsame Ziele zu verfolgen“ (Nida-Rümelin 1998, 226).

Die bürgerschaftlichen Bewegungen bilden im Zuge der Zunahme grenzüberschreitender Interaktionen und der globalen Vernetzung individuellen und kollektiven Handelns den „Nukleus einer sich abzeichnenden globalen Zivilgesellschaft“ (ebd. 236). Auch hier wird, wenngleich der Begriff als analytische Kategorie konzipiert ist, der normative Gehalt des Idealtypus einer globalen Zivilgesellschaft ersichtlich, insofern diese als ein hervorzubringendes Projekt und als moralischer Fortschritt der Menschheitsgeschichte gewertet wird. Im Blick auf den zu Grunde liegenden Gesellschaftsbegriff ist wiederum festzuhalten, dass hier (Zivil-)Gesellschaft als von Wirtschaft und Staat streng unterschieden konzipiert wird. Weltgesellschaft ist Aggregatbegriff für einen Typus transnationaler sozialer Vernetzung, welche sich außerhalb internationaler Interaktionssysteme und außerhalb weltwirtschaftlicher Interdependenzen realisiert.

# *3. Dimensionen und Ambivalenzen der Globalisierung*

Ungeachtet der Schattierungen, die der soziologische Gebrauch des Weltgesellschaftsbegriffs aufweist, impliziert eine Theorie der Weltgesellschaft zwangsläufig einen umfassenden gesellschaftstheoretischen Anspruch. Demgegenüber ist die Rede von der „Globalisierung" in der Regel weniger voraussetzungsreich.

Mit der Feststellung von Trends der Globalisierung wirtschaftlicher, ökonomischer, politischer oder kultureller Beziehungen geht nicht zwangsläufig die Annahme eines übergeordneten, weltumspannenden Systems einher, das dergleichen Prozessen zu Grunde liegt bzw. durch diese hervorgebracht wird. Vertreter des Weltgesellschafts- und des Weltsystemansatzes bemängeln gerade diesen schwächeren Erklärungsanspruch von Globalisierungstheorien, insofern es diese versäumen, Globalisierung „aus dem Blickwinkel eines gleichzeitig entstehenden Systems einer höheren Systemebene (...), das Mechanismen der Globalisierung als Mechanismen des eigenen Strukturaufbaus nutzt" (Stichweh 1995, 34) zu rekonstruieren. Allerdings vernachlässigt diese Kritik, dass prominente Globalisierungstheoretiker wie Robertson oder Albrow die Genese eines umfassenden globalen sozialen Systems nicht einfach übersehen, sondern ausdrücklich bestreiten – und aus diesem Grunde ihre Theorie der Globalisierung als ein der Weltsystem- bzw. Weltgesellschaftstheorie gegenüber konkurrierendes Programm konzipieren (vgl. Robertson 1992).

Die Auffassungen darüber, inwieweit Globalisierungsprozesse tatsächlich eine Weltgesellschaft hervorbringen bzw. als Prozesse innerhalb eines globalen Systems interpretiert werden müssen, differieren somit erheblich. Aus der Sicht der Weltgesellschaftstheoretiker kann ein adäquates Verständnis der Globalisierung ohne eine soziologische Theorie der Weltgesellschaft nicht gewonnen werden (vgl. Tacke 1999). Schwerer wiegt der Einwand, dass zahlreiche Beiträge der inzwischen unübersehbar gewordenen soziologischen und politikwissenschaftlichen Globalisierungsliteratur ohne jede explizite Gesellschaftstheorie operieren und es damit auch versäumen, den Kontext zu benennen, innerhalb dessen Globalisierung sich vollzieht. Der bloßen Phänomenologie ökonomischer, kultureller oder politischer Trends fehlt ein einheitlicher Gesellschaftsbegriff (vgl. Luhmann 1997, 171 ). Nicht zu übersehen ist weiterhin, dass der modische Schlagwortcharakter des Globalisierungsjargons diffuse Befunde befördert, die jeder Präzision entbehren. Mit steilen Thesen wie z.B. der, Globalisierung bedeute, „dass alles, was irgendwo in der Welt geschieht, Auswirkungen auf das Geschehen an jedem anderen Ort der Welt hat" (Münch 1998, 12), wird Giddens viel zitierte Metapher von der Verknüpfung der Orte mit einer gewagten All-Aussage in einer Weise überstrapaziert, die sich unschwer mit Gegenbeispielen falzifizieren ließe. Ungeachtet der ver-

breiteten Neigung, auf die Globalisierung in leerformelhafter Weise zu rekurrieren, lässt sich sehr wohl ein sozialwissenschaftlich präziser Gebrauch des Globalisierungsbegriffs ausweisen. Allerdings wird, wenn wir verschiedene Bedeutungsebenen und Facetten des Begriffs unterscheiden, auch deutlich, dass von einer einheitlichen Globalisierungstheorie nicht die Rede sein kann:

*Globalisierung als mehrdimensionaler Prozess: Vom ökonomischen zum allgemeinen Globalisierungsbegriff*

Im ökonomischen Bereich, in dem der Globalisierungsbegriff zunächst zur Geltung gebracht wurde – und auf den ihn eine Reihe von Autoren nach wie vor begrenzt wissen wollen – bezeichnet Globalisierung einen Prozess der fortschreitenden Integration der Volkswirtschaften. Indikatoren für das Ausmaß, in dem Märkte und Produktion in verschiedenen Ländern zunehmend voneinander abhängig werden, sind das Wachstum des internationalen Handels mit Waren und Dienstleistungen, dessen jährliche Zuwachsrate die der Weltproduktion seit den fünfziger Jahren regelmäßig übersteigt, weiterhin die grenzüberschreitende Bewegung von Technologie und Kapital und schließlich der Einfluss transnationaler Unternehmen, die für immer größere Anteile an Weltproduktion und Welthandel verantwortlich zeichnen. Die enorme, empirisch belegbare Expansion des internationalen Handels wurde vor allem durch die vom technologischen Fortschritt beschleunigte Senkung der Transaktionskosten für Waren, Dienstleistungen, Informationen und Kapital sowie durch den Abbau tarifärer und nicht-tarifärer Handelshemmnisse zwischen den Ländern ermöglicht (vgl. Immerfall 1998, Seitz/Windfuhr 1989).

Bereits der ökonomische Globalisierungsbegriff beschreibt die neue Qualität der Verflechtung wirtschaftlicher Beziehungen als einen Prozess, der in drei Dimensionen gleichzeitig und parallel verläuft: räumlich als Ausdehnung, sachlich als Verdichtung und zeitlich als Beschleunigung grenzüberschreitender Interaktionen. Giddens generalisiert diese Kategorien und gibt dem Globalisierungsbegriff damit eine allgemeine Form, die ihn von der ausschließlichen Bindung an ökonomische Prozesse entkoppelt. Eine seiner in der Globalisierungsdiskussion häufig aufscheinende Explikationen des Begriffs lautet:

> „Definieren läßt sich der Begriff der Globalisierung demnach im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt“ (Giddens 1996, 85).

Dieser Globalisierungsbegriff wird von Giddens auf die von ihm so identifizierten vier institutionellen Dimensionen der Moderne, die kapitalistische Weltwirtschaft, die internationale Arbeitsteilung, das System der Nationalstaaten und die militärische Weltordnung angewendet. Giddens’ Begriffsfas-

sung findet ihren Niederschlag auch in internationalen Dokumenten wie dem UNDP-Development-Report des Jahres 1999, der unter dem Titel „Globalization With a Human Face" Globalisierung mit den Begriffen „shrinking space, shrinking time, disappearing borders" (UNDP 1999, 1) umschreibt und dabei ausdrücklich die Mehrdimensionalität von Globalisierungsprozessen betont:

> „Globalization is more than the flow of money and commodities – it is the growing interdependence of the world's people. And globalization is a process integrating not just the economy but culture, technology and governance" (ebd.).

Wenngleich auch Giddens eine kulturelle Globalisierung in Betracht zieht, kritisieren die den Cultural Studies verbundenen Autoren wie Robertson oder Featherstone (vgl. Featherstone 1995, 125), „that he does not take cultural matters seriously" (Robertson 1992, 145). Robertson stellt demgegenüber einen spezifischen kulturellen Faktor in den Mittelpunkt seiner Globalisierungstheorie: für ihn ist die reflexive Wahrnehmung der Globalisierung, das Ausmaß der Bewusstwerdung, in einer zusammenwachsenden Welt zu leben, konstitutiver Bestandteil dieses Prozesses selbst. Die Definition, die Beck anführt, fügt die von Giddens und Robertson jeweils betonten Elemente zusammen:

> „Die Besonderheit des Globalisierungsprozesses heute (und wohl auch in Zukunft) liegt in der empirisch zu ermittelnden Ausdehnung, Dichte und Stabilität wechselseitiger regional-globaler Beziehungsnetzwerke und ihrer massenmedialen Selbstdefinition, sowie sozialer Räume und jener Bilder-Ströme auf kultureller, politischer, wirtschaftlicher, militärischer und ökonomischer Ebene" (Beck 1997, 31).

Globalisierungsbegriffe lassen sich dahingehend kategorisieren, ob sie *eindimensional* oder aber *mehrdimensional* angelegt sind (vgl. Kettner 1997). Es ist, soweit davon ausgegangen wird, dass von Globalisierung im Blick auf verschiedene soziale Sphären die Rede sein kann, zum sozialwissenschaftlichen Standard geworden, gesellschaftliche Entwicklungsprozesse und mithin auch „Globalisierung" zumindest hinsichtlich einer ökonomischen, politischen und kulturellen Ebene zu differenzieren. So folgt auch, in expliziter Anbindung an die soziologische Tradition[19], Malcolm Waters (1995) in seinem Standardwerk streng der Auffächerung einer ökonomischen, politischen und kulturellen Globalisierung, deren Idealtypus er jeweils herausarbeitet. Für Waters steht außer Frage, dass diese drei elementaren Felder des sozialen Lebens strukturell unabhängig sind – und er kann sich dabei auf soziologische Klassiker wie Max Weber oder Daniel Bell berufen.

Gleichwohl ist diese Dreiteilung gesellschaftlicher Sphären (oder Funktionssysteme) ihrerseits gesellschaftstheoretisch fragwürdig, zumindest begrün-

[19] Vgl. die aufschlussreiche Zusammenstellung der diesbezüglichen Konvergenzen in der „Drei-Reiche-Lehre" der Soziologie von Hegel bis Wright bei Waters 1995, 165.

dungsbedürftig: Wallerstein weist „die heilige Dreifaltigkeit von Politik/Wirtschaft/Gesellschaft-Kultur“ als überkommenes sozialwissenschaftliches Paradigma des 19. Jahrhundert zurück, da es heute „keinen heuristischen intellektuellen Wert“ mehr besitze (Wallerstein 1995, 314) und empfiehlt stattdessen eine holistische Analyse des kollektiven menschlichen Handelns[20]. Demgegenüber werden, wenn von Globalisierung die Rede ist, die Dimensionen, in denen sie sich angeblich vollzieht, verschiedentlich noch weiter und offenbar ad hoc ausdifferenziert, so dass dann z.B. auch eine ökologische und eine kommunikationstechnische, einer arbeitsorganisatorische oder eine zivilgesellschaftliche Dimension der Globalisierung erörtert werden kann (vgl. Beck 1997, 42).

Die Theorie einer funktional differenzierten Weltgesellschaft bietet einen analytischen Ansatz an, der quer zu den vorgenannten Konzepten liegt: Globalisierung wird darin im Kontext einer Theorie globaler Funktionssysteme rekonstruiert. „Und die Theorie der Globalisierung muß der Existenz vieler Funktionssysteme Rechnung tragen“ (Stichweh 1999a, 288). Anders noch als der Parsons’schen Strukturfunktionalismus, der die Funktionssysteme nicht aus dem analytischen Idealtypus der elementaren Bestandsbedingungen des Gesellschaftssystems deduzierte, bezieht sich die moderne Systemtheorie auf empirisch vorfindliche Funktionssysteme. Werden anhand der Differenz der Funktionssysteme verschiedene Globalisierungsprozesse unterschieden, so ist dies damit weder, wie bei Beck, beliebig, noch, wie im Falle der von Wallerstein verspotteten „heiligen Dreifaltigkeit“ der Soziologie, bereits apriorisch vorentschieden.

In der sozialwissenschaftlichen Globalisierungsforschung dürfte heute weitgehend Konsens darüber bestehen, dass die grenzüberschreitende Ausweitung von Interaktionen mehrere gesellschaftliche Handlungsfelder betrifft, wenngleich dieser Prozess in den verschiedenen gesellschaftlichen Sphären auch unterschiedliche Intensität und Ausprägung zeigen mag. Den zeitgenössischen soziologischen Globalisierungsdiskurs könnte man nach Nassehi von allen Vorläuferdebatten durch die „bewußten Theorientscheidungen“ (Nassehin 1998, 152) absetzen, die kapitalistische Weltwirtschaft zum einen, das internationale Staatensystem zum anderen jeweils nur als eine der möglichen Dimensionen des Globalisierungsprozesses anzusehen. Die Mehrdimensionalität von Globalisierungs- bzw. Denationalisierungsphänomenen ist mittlerweile auch empirisch gut belegt (vgl. u.a. Beisheim 1999), so dass sich ein eindimensionaler Globalisierungsbegriff kaum mehr plausibel aufrechterhalten lässt (was insbesondere manche Ökonomen nicht davon abhält, Globalisierung als ein ausschließlich wirtschaftliches Geschehen zu charakterisieren, so z.B.

[20] Ungeachtet dieses von Wallerstein selbst formulierten Anspruchs wird seiner Weltsystemanalyse, m.E. zu Recht, vorgeworfen, dass sie ökonomielastig operiere (s. z.B. Giddens 1996).

v. Weizsäcker 1999). Noch nicht entschieden ist damit freilich das Problem, ob sich die Globalisierungsprozesse in den verschiedenen Feldern auf eine gemeinsame Ursache und eine einheitliche Entwicklungslogik zurückführen lassen oder aber vielmehr einer multikausalen Erklärung bedürfen.

*Globalisierung im Plural? Homologe und heterologe Globalisierungsprozesse*

Wenngleich die Mehrzahl der Globalisierungstheorien mit einem mehrdimensionalen Globalisierungsbegriff operiert, Globalisierung somit nicht auf die ökonomische Sphäre beschränkt wissen will, differieren die Auffassungen über die relative Bedeutung der jeweiligen Globalisierungsprozesse erheblich. Idealtypisch können Ansätze, die die Dynamik der verschiedenen Prozesse auf eine gemeinsame Entwicklungslogik zurückführen, von Konzepten unterschieden werden, die eine Mehrheit voneinander unabhängiger Eigenlogiken, die nicht aufeinander reduzierbar sind, annehmen. Letztere kategorisiert Kettner als „polyzentrische" Globalisierungskonzepte (vgl. Kettner 1997). Angesichts der heterogenen Erscheinungsweisen und Wirkungen weltumspannender Vernetzung wird insbesondere in der politikwissenschaftlichen Forschung ein polyzentrischer Ansatz vertreten: „Die empirische Analyse der globalen Trends zeigt (...) daß die Globalisierung ein vieldimensionales Phänomen und kein einem einheitlichen Muster folgender Prozeß ist" (Stiftung Entwicklung und Frieden 1997, 30). Auch die am Beispiel von sechs Ländern vorgenommene empirische Bestandsaufnahme von Beisheim et al. bestätigt: „Bei der gesellschaftlichen Denationalisierung handelt es sich um einen vielfach gebrochenen und je nach Problem und Land differenziert zu betrachtenden Prozeß" (Beisheim 1999, 36).

Demgegenüber beharrt die Weltsystemanalyse auf der Möglichkeit, eine fundamentale Logik rekonstruieren zu können, die dem historischen Weltsystem im Sinne eines integrierten Netzwerks von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Prozessen immanent ist:

> „Die drei angeblichen Schauplätze des kollektiven menschlichen Handelns – der ökonomische, der politische und der soziale oder sozio-kulturelle – sind keine autonomen Stätten sozialen Handelns. Sie haben keine separaten 'Logiken'" (Wallerstein 1995, 287).

Doch auch unter Verwendung eines mehrdimensionalen Globalisierungsbegriffs kann den jeweiligen gesellschaftlichen Sphären und der sie bestimmenden Dynamik eine unterschiedliche Gewichtung beigemessen werden. Den zahlreichen Konzepten, die von einem Primat der ökonomischen Entwicklungsdynamik ausgehen, die die anderen Systeme und Bereiche gewissermaßen zur Anpassung zwingt, stehen die Theorien gegenüber, die politischen (wie z.B. bei Modelski) oder kulturellen (z.B. bei Featherstone) Faktoren den Vorrang einräumen. So gesehen ist der Vorschlag von Kettner, ökonomiezen-

trierte von polyzentrischen Ansätzen zu unterscheiden, nicht konsequent, insofern auch ernst zu nehmende Globalisierungstheorien vertreten werden, die, gleichwohl in einem mehrdimensionalen Konzept, anderen Teilsystemen als der Ökonomie die Leitfunktion im Globalisierungsprozess zuweisen. Daher mag es fruchtbarer sein, hier allgemeiner von *monozentrischen* Ansätzen zu sprechen. Besser noch empfiehlt es sich, um den Holzweg der im Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften wenig erfolgversprechenden Suche nach linear wirksamen Kausalfaktoren zu vermeiden, auf die Rekonstruktion von Entwicklungslogiken umzustellen und daher *homologe* von *heterologen* Globalisierungskonzepten zu unterscheiden.

Indes fügen sich nicht alle Konzepte in diese Schablone. Eine Sonderrolle nehmen postmodern inspirierte Theorieentwürfe wie der von Albrow ein: Er lehnt es ab, Globalisierung als Prozess zu beschreiben, insofern er jede immanente Logik der soziokulturellen Evolution (und jeden Plan gesellschaftlicher Steuerung) nach dem Bruch mit der Epoche der Moderne bestreitet und bestenfalls einen „analytischen Globalisierungsbegriff" gelten lassen möchte, mit dem die Gesamtheit des beobachteten Wandels hin zur Globalität gekennzeichnet werden kann (vgl. Albrow 1998, 141ff.)[21].

Eine interessante Alternative zur Untergliederung der unterschiedlichen Dimensionen, in denen sich Globalisierungsprozesse vollziehen und die quer zur klassischen Trias der politischen, ökonomischen und kulturellen Ebenen der Gesellschaft liegt, bringt Höffe ins Spiel (vgl. Höffe 1999). Er unterscheidet zwischen einer Globalisierung im Sinne der Herausbildung einer „Gewaltgemeinschaft", insofern die Menschheit grenzüberschreitende Gewalt z.B. durch Krieg, Kriminalität oder Umweltbelastungen ausübt, einer „Kooperationsgemeinschaft", die sich durch grenzüberschreitende Formen der wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen etc. Zusammenarbeit artikuliert, und einer „Schicksalsgemeinschaft", die sich gemeinsamen globalen Problemen wie zunehmender Armut, Migrationsbewegungen oder Umweltkatastrophen ausgesetzt sieht. Zentral ist auch hier der Gedanke, dass es sich bei der Globalisierung um keinen einheitlichen, sondern einen mehrdimensionalen Prozess, um eine „Globalisierung im Plural" (ebd. 7) handelt.

---

[21] Eine dem üblichen Streit um die Dominanz ökonomischer vs. kultureller vs. politischer Entwicklungslogiken querliegende Perspektive bringen wiederum jene Theoriekonzepte ins Spiel, die insbesondere auf die Wechselwirkungen bzw. Analogien zwischen den verschiedenen Systemebenen in vertikaler Hinsicht Wert legen. So geht die Biokybernetik davon aus, „daß alle komplexen Systeme unserer Welt durch ihre Verschachtelung Teil der gleichen höheren Ordnung sind und ein Grundmuster besitzen, das sich durch alle Größenordnungen hindurch immer wiederholt" (Vester 1999, 141). Die Fraktaltheorie mit ihrem Nachweis der Selbstähnlichkeiten morphologischer Strukturen von der Mikro- bis zur Makroebene scheint dergleichen Annahmen zu bestätigen.

Soweit mehrere Sphären der Globalisierung unterschieden werden, kommen auch Diskrepanzen in Reichweite und Intensität des Transformationsprozesses, dem die jeweiligen gesellschaftlichen Bereiche unterliegen, in den Blick. Die Debatte konzentriert sich dabei insbesondere auf die Diskrepanz zwischen dem weltumspannenden Ausmaß, in welchem sich wirtschaftliche Beziehungen heute realisieren, und der beschränkten Reichweite politischer Steuerungskapazität: der Globalität der Ökonomie stehe nach wie vor die Nationalität der Politik gegenüber (vgl. Altvater 1998). So identifizieren auch Beisheim et al. als das „politikwissenschaftliche Kernproblem der Globalisierungsdebatte" das Problem, „daß die Gültigkeitsreichweite nationalstaatlicher Regelungen die realen Grenzen der zu regelnden gesellschaftlichen Handlungszusammenhänge zunehmend unterschreitet" (Beisheim et. al 1999, 18). Während diese Inkongruenz der Globalisierung zwischen verschiedenen sozialen Sphären vielen Theoretiker ein Argument dafür bietet, die Kennzeichnung des entstehenden disparaten Gebildes als Weltgesellschaft strikt abzulehnen, sehen sich wiederum andere dazu verleitet, den Begriff der Weltgesellschaft wenigstens auf die bereits globalisierte Sphäre anzuwenden: „Weltgesellschaft ist auf der Ebene der wirtschaftlichen Beziehungen längst hergestellt, nicht dagegen in den Beziehungen zwischen Staaten und im Handeln der Staatsapparate nach innen" (Kößler/Melber 1993, 89). Mit einer solchen, bestenfalls als Metapher verständlichen, Identifizierung von Weltwirtschaft mit Weltgesellschaft wird indes das Differenzierungspotenzial einer Gesellschaftstheorie ebenso verspielt wie mit der, im Zivilgesellschaftsdiskurs gleichermaßen anzutreffenden Entgegensetzung von Gesellschaft, Staat und Wirtschaft, mit der das politische und ökonomische System kurzerhand aus der Gesellschaft hinauskatapultiert würde.

*Die Reichweite von Globalisierungsprozessen: Globalisierung oder Denationalisierung?*

Die Reichweite der als Globalisierung beschriebenen Vorgänge ist umstritten. Entsprechend differieren auch die Auffassungen darüber, ob es theoretisch fruchtbar ist, einen Prozess, der keinen totalen weltumspannenden Charakter angenommen hat, als „Globalisierung" zu etikettieren. Die Tradition bietet für die Beschreibung der Zunahme grenzüberschreitender Verflechtungen den Terminus der „Internationalisierung" an. Ein Teil der Verwirrung in der Globalisierungsdebatte resultiert daraus, dass nicht hinreichend zwischen *Internationalisierung* und *Globalisierung* unterschieden wird. Es fehlt nicht an prominenten Stimmen, die darauf aufmerksam machen, dass die so genannte Globalisierung gerade auch im ökonomischen Bereich in ihrem Ausmaß oder aber in ihren Wirkungen (vgl. Krugman 1999) erheblich überschätzt wird. Hirst/Thompson (1998) weisen den Begriff der Globalisierung zur Kennzeichnung der gegenwärtigen Phase in der Entwicklung der ökonomischen

Beziehungen zurück, da sich die Intensivierung der internationalen Austauschbeziehungen auf wenige Länder konzentriere und die internationale Wirtschaft nach wie vor durch die Nationalstaaten und durch die Handelsblöcke als dominanten Akteuren geprägt sei. Tatsächlich scheint es vermessen, von einer Globalisierung der Ökonomie zu sprechen, wenn allenfalls 10-15% der Weltbevölkerung unmittelbar in transnationale ökonomische Aktivitäten involviert sind (vgl. Immerfall 1998, 183), wenn sich der größte Teil des Welthandels innerhalb der so Triade abspielt und der intraregionale Handel innerhalb von Handelsblöcken wie der Europäischen Union erheblich stärker wächst als der Welthandel (vgl. Menzel 1998, 119f.). Zürn/Brozus bevorzugen daher den Begriff der *„Denationalisierung"* gegenüber der ihrer Ansicht nach irreführenden Globalisierungsformel:

> „Damit wird die Ausweitung der verdichteten sozialen Handlungszusammenhänge über den nationalen Rahmen hinaus bezeichnet. Soziale Handlungszusammenhänge konstituieren sich durch den Austausch oder die gemeinsame Produktion von Bedrohungen und Risiken (Sicherheit), Waren, Dienstleistungen, Kapital und Arbeitskräfte (Ökonomie) sowie Zeichen (Kommunikation). Die Ausweitung dieser Handlungszusammenhänge bezieht sich territorial auf die Zunahme der Reichweite und personal auf die Zunahme der beteiligten Akteure. Vorläufig beschränkt sich dieser Wandel allerdings im Wesentlichen noch auf die OECD-Welt, so daß es angemessener erscheint, von Denationalisierung statt gleich von Globalisierung zu sprechen" (Zürn/Brozus 1996, 49).

Im Unterschied zum bisherigen Begriff der Internationalisierung – der hinsichtlich der behaupteten Reichweite entsprechender Handlungszusammenhänge ebenfalls unterhalb der Globalisierungsschwelle rangiert – bringt der neue Terminus der „Denationalisierung" allerdings zum Ausdruck, dass neben nationalstaatlichen Instanzen zunehmend andere Akteure involviert sind und die Steuerungskompetenz des Nationalstaates gegenüber solchen transnationalen Prozesse schwindet.

Der Großteil der grenzüberschreitenden Interaktionen, die gemeinhin als Indikatoren für „Globalisierung" bewertet werden, läuft innerhalb eines Rahmens ab, „der geographisch keinesfalls global ist" (Beisheim 1999, 16). Nur im Blick auf die kollektive Verursachung von Umweltschäden (z.B. anthropogener Klimawandel, Überfischung der Weltmeere) können Beisheim et al. Tendenzen ausmachen, die tatsächlich ein globales Ausmaß erreichen. Gegen Giddens ließe sich aus empirischer Sicht somit einwenden, dass die angeblichen Globalisierungsphänomene keine prinzipielle Entgrenzung und Entterritorialisierung sozialer Handlungszusammenhänge belegen, vielmehr nur auf eine Verschiebung von Grenzen verweisen – wobei die historische neue Situation am Ende des 20. Jahrhunderts sich dadurch auszeichnet, dass diese Grenzen verdichteter Handlungszusammenhänge in der Regel nicht mehr mit den Grenzen des nationalstaatlich konstituierten Raumes zusammenfallen. Die

von Habermas beschriebene „postnationale Konstellation“ (Habermas 1998a) findet hier ihre eindrucksvolle empirische Bestätigung – nicht jedoch die Diagnose eines „global age“ (Albrow 1998).

Allerdings wäre es verfehlt, empirische Studien wie diese als Falsifizierung des soziologischen Konstrukts von Globalität bzw. einer Weltgesellschaft werten zu wollen. Als „Denationalisierung“ kann hier zunächst nur die relative Zunahme des grenzüberschreitenden Austauschs in Bezug auf einen im Verdichtungsraum „Nationalstaat“ zu einem Zeitpunkt x gegebenen Status gemessen werden. Die hier vorgenommene Phänomenologie der (quantifizierbaren) Veränderung der Reichweite gesellschaftlicher Interaktionen lässt völlig offen, inwieweit diese grenzüberschreitenden Interaktionen einen neuen Typus sozialer Verdichtungszusammenhänge bilden (der ja bislang durch seine nunmehr erodierte politische Verfasstheit charakterisiert war) und vermag auch keine Hinweise darauf zu geben, welche Faktoren, Ursachen oder Funktionen dergleichen Denationalisierungsschübe motivieren. So gesehen drängt sich um so stärker die Aufgabe soziologischer Theoriebildung auf, den systematischen Kontext zu eruieren, innerhalb dessen solche empirisch feststellbaren fundamentalen Veränderungen sozialer Interaktionen erklärbar werden. Weist nicht gerade die Konvergenz dieser in den verschiedensten Ländern gleichermaßen zu beobachtenden Entwicklungen auf einen global strukturbildenden Zusammenhang hin – dies unabhängig davon, wie zahlreich und weitreichend die jeweils empirisch belegbaren Interaktionen nun sein mögen?

### *Vereinheitlichung der Welt? Konvergenzen und Divergenzen der Globalisierung*

Neben den Ausmaßen, die der Globalisierung in horizontaler Hinsicht beigemessen werden, ist auch die vertikale Perspektive in den Blick zu nehmen: wie sind makro- und mikrosoziologische Phänomene der Globalisierung miteinander verknüpft, in welcher Weise tangieren und beeinflussen globale Strukturen lokale Ereignisse – vice versa? Führt die Durchsetzung weltumspannender Strukturmuster zwangsläufig zu einer Nivellierung und Anpassung aller Lokalitäten an global wirksame Gesetzmäßigkeiten?

Idealtypisch könnte man die Positionen auf dem Spannungsbogen zwischen Konvergenz- und Divergenztheorien verteilen. Während im Bereich von Demokratietheorie und Wirtschaftswissenschaften die Erwartung einer Annäherung der politischen und ökonomischen Strukturen im Zuge der Globalisierung in der Regel mit positiven Konnotationen beschrieben wird, warnt Benjamin Barber eindringlich vor einer kulturellen Vereinheitlichung der Welt. Globalisierung wird von Barber als ein Homogenisierungsprozess gedeutet, der die kulturellen Unterschiede durch die mächtige Wirkung der ihm immanenten Imperative des Marktes, der Ressourcen, der Technologie und der Ökologie sukzessive einebnet oder überwölbt (vgl. Barber 1992). Im „Tribalismus“

identifiziert Barber eine mächtige Gegenkraft zum „Globalismus“, die auf eine Fragmentierung der Welt zielt – so dass zunächst offen bleibt, welche der gleichermaßen unheilvollen Mächte letztendlich den Sieg davon trägt.

Doch weder die Besorgnis um eine Tribalisierung der Weltkulturen – die Huntington nochmals in populär gewordener Weise zum „Kampf der Kulturen“ verschärft – im Sinne einer wechselseitigen Abschottung konkurrierender partikularistischer Kulturräume, noch die These von der mit der Globalisierung angeblich einhergehenden McDonaldisierung der Welt kann einer empirischen Überprüfung standhalten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass im Zuge der Globalisierung Unterschiede und Ähnlichkeiten gleichermaßen zunehmen – und dies nicht nur auf der kulturellen Ebene. In ihrer aufschlussreichen Studie zur kulturellen Identität in einer globalisierten Welt beschreiben Breidenbach/Zukrigl[22] das Wechselverhältnis von der Ausbildung einer globalen Referenzkultur und der gleichzeitigen Zunahme der kulturellen Pluralisierung:

> „Durch die Nutzung eines gemeinsamen Referenzsystems werden wir nicht alle gleich, wir repräsentieren nur unsere Unterschiede zunehmend auf einander ähnliche Weise“ (Breidenbach/Zukrigl 1998, 209). „Zunehmend entstehen globale Strukturen, die Unterschiedlichkeit fördern (...). Aber einzelne Gruppen werden in sehr ähnlicher Weise unterschiedlich, da die Dimensionen, entlang derer sie variieren, begrenzter und dadurch gegenseitig verständlicher sind“ (ebd. 93).

Die Globalkultur ist keine Kulturschmelze, sondern ein gemeinsames Reservoir kultureller Ausdrucksmöglichkeiten, das die Ausdifferenzierung von Kulturformen forciert. Die Globalisierung bringt eine Vereinheitlichung jener Standards mit sich, auf die wir uns berufen, wenn wir Unterschiede repräsentieren – vor allem aber eröffnet sie einen Welthorizont, in dem sich jeder kulturelle Kontext als Kontext anderer Kontexte und damit als partikular realisieren muss.

Nederveen Pieterse (1998) kontrastiert Theorien der homogenisierenden mit Theorien der hybridisierenden Globalisierung. Als kulturelle „Hybridbildung“ beschreibt er die Mischung von verschiedenen ortsgebundenen Kulturen, wie auch den Übergang von lokalen zu translokalen, dritten Kulturen („third cultures“). Globalisierung lässt sich somit als Hybridbildung begreifen, die zwar die Diversifizierung kultureller Ausdrucksformen forciert, zugleich aber die verschiedenen lokalen und translokalen Kulturen im Rahmen einer globalen Melange, einer „globalen Ökumene“ (ebd. 117) zueinander in Beziehung setzt.

Auch im Blick auf ökonomische und politische Prozesse sprechen die empirischen Befunde für die Gleichzeitigkeit von divergierenden und konvergie-

[22] Sie knüpfen dabei an Arbeiten aus dem Bereich der Cultural Studies u.a. von Robertson, Hannerz oder Said an.

renden Tendenzen (vgl. Cattero 1999, Menzel 1998, Senghaas 1998), wobei Letztere nicht in Richtung auf eine Homogenisierung wirken. Alleine schon die extreme Zunahme der Einkommenskluft zwischen Reich und Arm, die mit der ökonomischen Globalisierung einhergeht – und dies nicht nur im Verhältnis zwischen den Zentren des ökonomischen Wachstums und der Peripherie, sondern innerhalb prosperierender Regionalökonomien selbst[23] – zeigt, dass von einer Angleichung der Lebensverhältnisse im Gefolge der Globalisierung keine Rede sein kann. Andererseits ist die weltweite Diffusion institutioneller Muster empirisch nicht minder gut belegt. Insbesondere die weltweite Durchsetzung des Nationalstaatsmodells als der nahezu exklusiven Form der politischen Organisation und nicht zuletzt die „Universalisierung der modernen Schule" wie auch die Muster der weltweiten Bildungsexpansion (vgl. Adick 1992, Meyer/Ramirez 2000) demonstrieren verblüffende strukturelle Isomorphien, die ungeachtet der Heterogenität der jeweiligen ökonomischen oder sozialen Kontexte zum Ausdruck kommen. Diese „evolutionären Universalien" wie Nationalstaat und Schule sind mit einer Vielzahl differenter Hintergrundkulturen kompatibel. Ihre Verbreitung kann ohne Bezugnahme auf einen globalisierten Orientierungshorizont, der entsprechende institutionelle Standards bereithält, schwerlich erklärt werden. Die globale Diffusion institutioneller Muster, wie sie insbesondere im Rahmen der neo-institutionalistischen Schule erforscht worden ist, ist selbst ein wesentlicher Mechanismus der Globalisierung und der Genese der Weltgesellschaft (vgl. Stichweh 1998). Doch mit der Orientierung an global verfügbaren institutionellen Standards geht keine Standardisierung der Verhältnisse einher, zumal die Implementierung von Standards immer auch die Option eröffnet, sich von ihnen zu unterscheiden: gleichwohl lässt sich, folgt man der neo-institutionalistischen Argumentation, eine relative Homogenisierung konstatieren, insofern die zur Verfügung stehenden Optionen nunmehr einem weltweiten Möglichkeits- (bzw. Wert-)horizont entstammen und sich so auch die Art und Weise, in der Unterschiede zum Ausdruck gebracht werden, letztlich demselben Repertoire verdankt.

Für einen makrosoziologischen globalisierungstheoretischen Ansatz, der in erster Linie globale Strukturbildung und die Ausprägung struktureller Isomorphien in den Blick nimmt, stellt sich das Problem, wie über die Erklärung der allgemeinen Konvergenzen hinaus der gleichzeitigen konkreten Vielfalt des Lokalen Rechnung getragen werden kann:

> „Der Abstraktionsbedarf 'großer' systematischer Sozialtheorien und das Verlangen nach überschaubaren Begriffssystemen kollidieren mit den konzeptionellen Anforderungen der Aufklärung sozialer Singularitäten, mikrosozialer Innovatio-

[23] So hat sich im Zuge des US-amerikanischen „Arbeitsmarktwunders" die Einkommensdisparität zwischen dem obersten und dem untersten Zehntel der Bezieher von Arbeitseinkommen zwischen 1973 und 1993 fast verdoppelt hat (vgl. Kurer/Pohl 1999, 42).

nen, deren Varianz und den u.U. daraus resultierenden Diskontinuitäten auf der Meso- und Makroebene der Gesellschaft“ (Wiesenthal 1999, 504).

Mit dem Konzept der *„Glokalisierung“*, hinter dem weitaus mehr steckt als eine begriffliche Spielerei, bringt Robertson eine Beobachtungsperspektive ins Spiel, die zwischen mikro- und makrosoziologischer Ebene zu vermitteln erlaubt, indem sie Lokalität als einen Aspekt und nicht als Gegensatz des Globalen charakterisiert (vgl. Robertson 1998).

*Emergenzsprung? Globalisierung als Kontinuum oder neue Qualität*

Offenbar muss zu der Ausweitung grenzüberschreitender Verflechtungen neben einem bestimmten Grad der Expansion auch eine spezifische neue Qualität hinzutreten, die es als gerechtfertigt erscheinen lässt, diese nicht mehr nur als Internationalisierung, sondern eben als Globalisierung (oder zumindest als Denationalisierung) zu beschreiben:

„Von Globalisierung ... kann man nur sprechen, wenn die wachsende Verbundenheit unterschiedlicher Regionen und Orte zu einem gewissen Grade systematisch und wechselseitig wird und effektiv weltweite Reichweite gewinnt“ (Thompson 1997, 881).

Die hier angemahnte „effektive weltweite Reichweite“ kann aber kaum dahingehend interpretiert werden, dass ein vollständiges, flächendeckendes und alle Menschen ausnahmslos einschließendes globales Handlungsgeflecht vorliegen muss. Angesichts der enormen sozialen Disparitäten auf unserem Planeten lässt sich kein sozialer Bereich ausmachen, in dem diese Totalität im Sinne effektiver Globalität bereits hergestellt oder auch nur absehbar wäre (wenn man absieht von global wirksamen ökologischen Gefahren wie den Klimaveränderungen – von deren Auswirkungen jedoch die Menschen je nach materiellem und sozialem Status wiederum höchst unterschiedlich betroffen sein werden). Vom weltumspannenden Maßstab kann im Blick auf soziale, ökonomische oder politische Interaktionen nur im Sinne von säkularen Tendenzen oder von Potenzialität die Rede sein. Thompsons Argument zielt auch nicht so sehr auf die empirische Vollständigkeit des Globalisierungsprozesses als vielmehr auf die Veränderung des strukturellen Charakters der Interdependenz, die sich im Zuge der Etablierung einer internationalen Arbeitsteilung und der Entstehung globaler Kommunikationsnetzwerke herausgebildet hat. In diesem Sinne verweist Globalisierung auf die Genese eines übergeordneten systemischen Zusammenhanges, die Emergenz eines globalen Systems, das eine Eigenlogik aufweist, die aus den Eigenschaften seiner Elemente nicht ableitbar ist und die auf die Entwicklungsmöglichkeiten untergeordneter Systeme und Einheiten Einfluss nimmt.

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass zahlreiche Globalisierungstheoretiker jedoch die Annahme eines umfassenden globalen sozialen Systems zu-

rückweisen, vielmehr eine Vielheit weltweiter Systeme behaupten: Albrow bestreitet keineswegs die neuartige globale Qualität, die mit der Verdichtung grenzüberschreitender Beziehungen einhergeht, widerspricht jedoch der These, dass hiermit ein geschlossenes globales System konstituiert würde. In deutlicher Abgrenzung zum Systembegriff spricht Albrow stattdessen von „Figurationen“:

> „Wenn wir das Globale Zeitalter beschreiben, müssen wir Institutionen berücksichtigen, deren Reichweite und Wirkung global ist, die aber in ihrer Form und Zielsetzung auf keine Weise integriert sind. Sie beruhen auf Figurationen aus Menschen, Praktiken und Kräften, die im globalen Rahmen zusammenkommen und wieder auseinandergehen“ (Albrow 1998, 180).

Eine für die empirische Forschung nützliche Beschreibung, die zunächst noch offen lässt, ob der qua Globalisierung konstituierte transnationale Zusammenhang nun seinerseits systemischen Charakter hat oder nicht, bieten Perraton et al.:

> „Wir betrachten Globalisierung als einen historischen Prozeß, in dessen Verlauf die Netzwerke und Systeme gesellschaftlicher Beziehungen sich räumlich ausdehnen und die menschlichen Verhaltensweisen, Aktivitäten sowie die Ausübung gesellschaftlicher Macht transkontinentalen (oder interregionalen) Charakter annehmen“ (Perraton 1998, 136).

Auch die empirischen Studien von Beisheim et al. belegen, dass die gesellschaftliche Denationalisierung eine neue Qualität angenommen hat; nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ reicht sie „heute weit über das hinaus, was zu Beginn dieses Jahrhunderts zu beobachten war“ (Beisheim 1999, 36). Dieser qualitative Umschlag ergibt sich daraus, dass seit den achtziger Jahren, neben dem herkömmlichen Wachstum des grenzüberschreitenden Austauschs von Waren, Kommunikation etc., die grenzüberschreitende Produktion von „goods“ wie von „bads“ sprunghaft an Bedeutung gewinnt, was sich insbesondere in Bereichen der Direktinvestitionen, der internationalen Finanzmärkte, der Kriminalität, der Umweltveränderungen und der Computerkommunikation niederschlägt[24]. Aus den Ergebnissen der empirischen Bestandsaufnahme zur „politischen Denationalisierung“ wäre weiterhin zu erwarten, dass der Abbau der Dominanz nationalstaatlicher politischer Institutionen auch in eine neue Qualität postnationaler Verhältnisse umschlägt, sei es, insofern eine weitgehende Deregulierung sozialer Handlungszusammenhänge zu konstatieren ist, sei es, indem neue Regulierungsinstanzen auf transnationaler Ebene entstehen.

Neben diesen ernst zu nehmenden Versuchen, die für die Globalisierung kennzeichnende neue Qualität globaler Interdependenz näher zu bestimmen,

[24] Die Transnationalisierung der Produktion widerspricht der m.E. nicht haltbaren These von Altvater, dass sich in der Weltökonomie nur die Zirkulation, nicht aber die Produktion globalisiert habe (vgl. Altvater 1998, 87).

sei es nun durch den Verweis auf deren „interregionalen Charakter", durch das neue Phänomen der „grenzüberschreitenden Produktion", durch die Annahme emergenter globaler Systeme oder die Referenz auf „Figurationen" bleibt allerdings bei einem Großteil der Globalisierungsliteratur der Modus der Verflechtung, der sich im Gefolge von Globalisierungsvorgängen formiert, im Dunkeln.

### *Der Beginn der Globalisierung: Entfaltung der Moderne oder Epochenbruch?*

Wer aus der Lektüre der wichtigsten Globalisierungsliteratur präzise Auskunft über den historischen Beginn der Globalisierung erhofft, wird, selbst wenn man sich nur auf die prominentesten Quellen beschränken wollte, schnell enttäuscht. Das Spektrum der vorfindlichen Antworten könnte kaum breiter sein: die gebotene Zeitspanne reicht von den Anfängen der menschlichen Geschichte bis hin zur unmittelbaren Gegenwart. Die Vielfalt der verfügbaren Globalisierungsbegriffe tritt hier in aller Deutlichkeit zutage.

Einem Vorschlag von Waters folgend (1995, 4) lässt sich die Fülle der gebotenen Antworten auf die Frage, wann die Globalisierung begann, zumindest nach drei Grundlinien bündeln:

- Globalisierungsprozesse sind in der menschlichen Geschichte von Anfang an angelegt;
- die Globalisierung geht einher mit der Modernisierung und der Entwicklung des Kapitalismus;
- Globalisierung ist ein Phänomen erst der jüngsten Zeitgeschichte.

Für die Variante a) stehen insbesondere Frank/Gills, die die Genese des Weltsystems zwar nicht in die Dämmerung der menschlichen Urgeschichte, aber immerhin bereits in die Epoche der ersten Hochkulturen, konkret in Blütezeit und Zusammenfluss der mesopotamischen und der ägyptischen Hochkultur im dritten Jahrtausend vor Christus (vgl. Frank/Gills 1993) verorten. Ihre Variante einer Weltsystemtheorie stützt sich auf das Argument, dass sich der Prozess der Kapitalakkumulation bereits vor 5000 Jahren historisch belegen lässt. Im Unterschied zu Wallerstein, der die prämodernen „world-empires" als geschlossene historische Systeme deutet, die in erster Linie von politischen und kulturellen Faktoren konstituiert werden, sehen Frank/Gills die unbegrenzte Akkumulation des Kapitals von Anfang an als die entscheidende Triebkraft der Weltgeschichte. Der Beginn der europäischen Welteroberung am Ende des 15. Jahrhunderts markiert daher auch nicht die Geburtsstunde der kapitalistischen Weltwirtschaft, als vielmehr den späten Eintritt Europas in ein bereits entfaltetes Weltsystem.

Nach Wallersteins Theorie bildete sich demgegenüber, darin Marx folgend, das moderne Weltsystem erst im späten 15. Jahrhundert in Europa heraus. Im

Zuge der fortschreitenden geographischen Expansion, der Etablierung einer neuen globalen Arbeitsteilung und der weltweiten Ausbildung von Nationalstaaten entfaltet das System der kapitalistischen Weltökonomie schließlich weltumspannende Ausmaße und setzte sich als singuläres Weltsystem durch, ein Prozess, der sich nach Wallerstein sukzessive bis ins 19. Jahrhundert hinzog. Der Einschätzung, dass der Beginn der Globalisierung bzw. der Weltgesellschaft mit den Anfängen der europäischen Moderne und ihrer kolonialen Expansion (Variante b) koinzidiert, folgen, wenngleich mit unterschiedlichen Begründungen, z.B. auch Bornschier, Luhmann oder Stichweh. Robertson beharrt zwar ausdrücklich darauf, dass Globalisierungsprozesse der Modernisierung und der Entstehung des Kapitalismus vorausgehen, wertet aber den Zeitraum zwischen 1400 und 1750 gleichwohl als „germinal phase" der Globalisierung, die dann in der Zeit zwischen 1875 und 1925 ihre „take-off-phase" im Zuge der Etablierung internationaler Kommunikationszusammenhänge erfahren sollte (vgl. Robertson 1992, 58ff.).

Für Sklair ist nun wiederum die Globalisierung eindeutig ein Phänomen, das erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu beobachten ist (vgl. Sklair 1999). Erst nach 1960 habe sich, ermöglicht insbesondere durch die elektronische Revolution, eine transnationale Kapitalistenklasse herausgebildet, die es erst gerechtfertigt erscheinen lässt, von einen globalen Kapitalismus zu sprechen. Auch Beisheim et al. verorten die wichtigsten „Denationalisierungsschübe", in Verbindung mit den neuen Formen der grenzüberschreitenden Produktion von Gütern und Bedrohungen, in den achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts (vgl. Beisheim 1999). Und als weitere Faktoren, die als Initialzündung für die Globalisierung bewertet werden, werden verschiedentlich das Ende der Ost-West-Systemkonfrontation, der Zusammenbruch der Bretton-Wood-Systems, die Entstofflichung der Ökonomie oder das Netzwerk der Computerkommunikation angeführt.

Die Unterschiede in der historischen Einordnung der Globalisierung können nicht ohne Rekurs auf die jeweils zu Grunde liegenden Globalisierungsbegriffe bewertet werden. Jenseits des Streits über die Chronologie der Globalisierung ist hier auf das systematische Problem des Verhältnisses von Globalisierung zur europäischen Moderne aufmerksam zu machen. Für den Mainstream der soziologischen Forschung ist die Tendenz zur globalen Expansion der Moderne immanent – die Globalisierung markiert somit, unabhängig davon, wann wir ihren Take-Off terminieren, auch keinesfalls einen Epochenbruch, sie ist der modernen Gesellschaft Eigen, mithin, um mit Giddens zu sprechen, eine Konsequenz der Moderne. Und auch die systemtheoretische Soziologie würde sich mit der Definition der modernen Gesellschaft als Weltgesellschaft dieser These von der der Moderne immanenten „Globalität" anschließen (vgl. Luhmann 1997, 1082ff.). In scharfem Widerspruch dazu wollen z.B. Robertson oder Pieterse Globalisierung ausdrücklich nicht als ein

Phänomen verstanden wissen, das sich ausschließlich auf die Expansion der europäischen Moderne beschränkt (vgl. Robertson 1992, Pieterse 1998); die Globalisierung sei vielmehr eine Voraussetzung der Moderne – und Globalisierungsprozesse ließen sich auch in anderen Kulturregionen und Epochen nachweisen. Wie Frank/Gill, die den Beginn der Globalisierung ins Zweistromland verlegen, kritisieren sie den Eurozentrismus, der mit der Verknüpfung von Moderne und Globalisierung einhergeht. Mit der Anerkennung verschiedener Globalisierungsformen – einhergehend mit der These, dass verschiedene Kulturräume eigenständige Modernisierungspfade beschreiten können – und der Entkoppelung von Globalisierung und Modernisierung möchte Pieterse die Theorie der Globalisierung aus dem „Bannkreis von Moderne und Verwestlichung" befreien (Pieterse 1998, 92).

Die dritte verbreite Argumentationslinie einer Verhältnisbestimmung zwischen Globalisierung und Modernität wertet Globalisierung nicht als ein prämodernes, sondern als ein post-modernes Phänomen und sieht daher mit ihrem Aufkommen einen Epochenbruch angezeigt. So ist für Albrow mit der Enträumlichung des Sozialen das Zeitalter der Moderne an sein Ende gekommen, im „globalen Zeitalter tritt an die Stelle der Modernität die Globalität" (Albrow 1998, 14). Auch für Beck signalisiert die Globalisierung den Umschlag von einer „Ersten" zu einer „Zweiten Moderne", wobei die behauptete „Selbstunterscheidung der Moderne" (Beck 1999, 539) zwar ausdrücklich den Anschluss an den Modernisierungsprozess anmahnt, und die „Zweite Moderne" durch das Reflexivwerden der Modernisierung, d.h. die Modernisierung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der ersten, nationalstaatlichen, Moderne charakterisiert wird, gerade aber dadurch der Bruch mit den Grundlagen der Moderne vollzogen wird.

Von erheblicher Tragweite ist die Kritik, dass der zeitgenössische Globalisierungsdiskurs, soweit er Globalisierung exklusiv als Faktor oder Konsequenz der europäischen Modernisierung interpretiert[25], eurozentristisch argumentiert. Die Rede von der Globalisierung wäre dann als ein ideologisches Argument zu entlarven, das hegemoniale Interessen im Jargon universalistischer Kategorien verklärt. Soweit sich Globalisierung als weltweite Expansion des europäischen kapitalistischen Entwicklungsmodells begreifen lässt, wäre sie letztlich nur eine Fortsetzung des Kolonialismus mit anderen Mitteln – und der Globalisierungsjargon reichlich euphemistisch. So betont auch der Sprecher des in Penang ansässigen Third World Network, Martin Khor: „Globalization is what we in the Third World have for several centuries called colonization" (zit. nach Baylis/Smith 1997, 15). Die kapitalistische Modernisierung der europäischen Gesellschaft ist von Anfang an auf globale Expansion hin angelegt: mit

[25] So auch Waters: „Globalization is the direct consequence of the expansion of European culture across the planet via settlement, colonization and cultural mimesis" (Waters 1995, 3).

dem Prinzip der unbegrenzten Akkumulation ist der Zwang zur globalen Ausweitung dem Kapitalismus immanent – und gleichzeitig lässt sich der Aufschwung der europäischen Moderne gar nicht begreifen, wenn man nicht zugleich die Welt außerhalb der sich modernisierenden Zentren in den Blick nimmt: die Errungenschaften der Moderne verdanken sich in erheblichem Maße der Ausbeutung der Menschen, der Ressourcen und der Natur der Peripherie.

Indes ist fraglich, ob das, was derzeit als Globalisierung in den Blick kommt, tatsächlich in die Kontinuität der kolonialen Eroberung bzw. der europäischen Expansion gestellt werden kann. Es gibt eine Reihe von Indizien, die darauf schließen lassen, dass die Globalisierung (bzw. die Weltgesellschaft) zwar in Europa ihren Ausgang nahm, inzwischen aber kein „europäisches Projekt" mehr darstellt (so auch Brunkhorst 1997b). Im Zuge der Globalisierung ist die Europäisierung der Welt vielmehr an ihr Ende gekommen. Mit der politischen Dekolonisierung, die als Revolte gegen den Westen erkämpft werden musste[26], dem Aufkommen neuer ökonomischer Wachstumspole außerhalb Westeuropas und den USA, mit deren Dynamik die alten Industriestandorte nicht mehr zu konkurrieren vermögen, oder auch mit der Herausbildung von transnationalen „third cultures", die weder europäischen, noch afrikanischen oder anderen Ursprungs sind, vielmehr aus der Begegnung der Kulturen entstehen, wird die europäische Moderne selbst weitreichend transformiert.

### *Auf dem Weg zu einem planetarischen Bewusstsein? Objektive und reflexive Globalisierung*

Für eine Reihe von Theoretikern, wie z.B. Robertson, Featherstone und Beck, ist die Diagnose der Globalisierung unmittelbar verknüpft mit der Feststellung, dass sich die Menschen inzwischen dessen bewusst sind, in einem globalen Kontext zu agieren. Für Robertsons Globalisierungsverständnis ist das Vorliegen eines „planetarischen Bewusstseins" konstitutiv: „Globalization as a concept refers both to the compression of the world and the intensification of consciousness of the world as a whole" (Robertson 1992, 8).

Der zentrale Gedanke einer Reflexivität der Globalisierung wird auch von Waters aufgegriffen, wenn er Globalisierung definiert als einen „social process in which the constraints of geography on social and cultural arrangements recede and in which people become increasingly aware that they are receding" (Waters 1995, 3). Featherstone geht noch über Waters und Robertson hinaus, indem er Globalisierung ausschließlich daran festmacht, inwieweit die Welt als ein Ort wahrgenommen wird: „Globalization refers to the process whereby

[26] Paradoxerweise allerdings im Namen der politischen Ideale der europäischen Aufklärung (vgl. Baylis/Smith 1997, 42f.).

the world increasingly becomes seen as ‘one place’ and the ways in which we are made conscious of this process“ (Featherstone 1995, 114).

Im Anschluss an einen Vorschlag von Kettner (1997) könnte man daher Konzepte, die Globalisierungsvorgänge aus der Außenperspektive beschreiben, unter Absehung von allen Vorstellungen, die die darin involvierten Menschen entwickeln, von Globalisierungsbegriffen unterscheiden, die die Wahrnehmung und Selbstbeschreibung dieser Vorgänge als Globalisierungsphänomene zu einem wesentlichen Indikator für das Vorliegen von Globalisierung erklären. Kettner spricht hier etwas irreführend von der Differenz zwischen „objektivistischen“ und „intentionalen“ Globalisierungsbegriffen (ebd. 911). Treffender wäre es, von einem Globalisierungsbegriff erster Ordnung zu sprechen, der die Prozesse sozialer Vernetzung auf der Gegenstandsebene beschreibt, und davon einen Globalisierungsbegriff zweiter Ordnung abzusetzen, demzufolge von Globalisierung nur dann gesprochen werden kann, wenn der Welthorizont im Bewusstsein der Akteure präsent ist.

Dieses reflexive Moment markiert gewissermaßen den latent oder manifest mitlaufenden Bezug einer jeder Aktivität (oder Kommunikation) auf die Einheit der Welt und eröffnet damit einen gemeinsamen Welthorizont. Ein herausragendes Element eines sich herausbildenden Weltbewusstseins bildet dabei die verbreitete Einsicht in die Existenz grenzüberschreitender globaler Gefahren und Risiken (insbesondere ökologischer Art), die die Menschheit unfreiwillig zu einer globalen Schicksalsgemeinschaft zusammenbinden: „Globale Gefahren stiften globale Gesellschaft“ (Beck 1997, 74).

Anders als dies Robertson oder Beck intendieren, dürfte es allerdings wenig fruchtbar sein, die Diagnose einer Weltgesellschaft von einem empirisch belegbaren bzw. manifest artikulierten Bewusstsein davon, in einer Weltgesellschaft zu leben, abhängig zu machen. Ganz abgesehen davon, dass Bewussteinsinhalte empirisch unzugänglich sind, eine empirische Erhebung sich somit nur auf explizit artikulierte Gedanken, d.h. auf Kommunikation stützen könnte, bleibt unerfindlich, welches Ausmaß der Artikulation von Bekenntnissen zu einer globalen Gesellschaft nun als Indikator für deren Vorliegen gelten kann. Aus systemtheoretischer Sicht operiert die Gesellschaft weitgehend unabhängig von dem, was im Bewusstsein der Einzelmenschen vor sich geht (vgl. Luhmann 1997, 766). Letztelement der Gesellschaft sind diesem Verständnis zufolge nicht Bewusstseinssysteme oder Personen, sondern Kommunikationen – Menschen partizipieren an Gesellschaft nur und insoweit sie Kommunikation beisteuern. Die Strukturen der Gesellschaft gewinnen gerade in ihrer Latenz Handlungsrelevanz. Soziale Systeme müssen sich zur Aufrechterhaltung ihrer Autopoiesis an einer Beschreibung ihrer selbst orientieren – und so gesehen reproduzieren sich die Gesellschaft und ihre Funktionssysteme zwangsläufig im Horizont einer Weltgesellschaft, deren Bild sie allerdings jeweils in unterschiedlicher und inkompatibler Weise entwerfen – unbe-

eindruckt davon, ob und wie sich dies nun im konkreten Einzelbewusstsein widerspiegeln mag.

Betrachtet man allerdings – und hierzu muss man auf die Ebene einer Beobachtung zweiter Ordnung wechseln – in welcher Form gesellschaftliche Subsysteme wie Wirtschaft oder Wissenschaft oder Organisationen wie Unternehmen und Forschungseinrichtungen Selbstbeschreibungen handhaben und wie sie ihre Umwelt beobachten, so kann durchaus eine Verschiebung des Beobachtungshorizontes hin zum Horizont der Weltgesellschaft konstatiert werden. Die Konjunktur des Globalisierungsjargons bringt dies selbst zum Ausdruck. Globalisierung stellt sich, aus der Beobachterperspektive, vor allem als ein Diskursphänomen dar, als gesellschaftliche Konstruktion einer Wirklichkeit, die die Situationsdeutungen der Akteure längst bestimmt, ohne dass Globalität tatsächlich in jeder Hinsicht realisiert wäre. Globalisierung fungiert nicht zuletzt im Wirtschaftssystem als eine „strategische Option", die z.B. Tarifverhandlungen oder den Streit um die angemessene Unternehmensstrategie entscheidend beeinflusst – auch wenn in der Regel nicht die angedrohte Produktionsverlagerung ins Ausland oder die in Aussicht gestellte Produkteinführung auf einem fernen Markt in Übersee vollzogen werden mag. Die immense Erweiterung der Optionen, die der globale Horizont eröffnet, ist allen beteiligten Akteuren bewusst und wird zwangsläufig zu einer relevanten Größe in ihrem Entscheidungsprozess. Und gleichzeitig kann man wissen, dass auch alle anderen ihre Optionen im global gewordenen Möglichkeitsraum abklären.

So verändert die Beobachtungsform „Globalisierung" letztlich die gesellschaftliche Wirklichkeit und die sozialen Erwartungsmuster, ohne dass dabei das Ausmaß ökonomischer Austauschbeziehungen, die Zahl der realisierten Ferngespräche oder der Umfang der Migrationsströme tatsächlich exponentiell anwachsen oder gar faktisch weltumspannende Dimensionen annehmen müsste. Die verdienstvolle Studie von Beisheim et al. verkennt daher, dass sich die belegten „Denationalisierungsprozesse", denen aus zunächst einleuchtenden empirischen Gründen der Titel „Globalisierung" verweigert wird, sehr wohl im Kontext eines kommunikativ eröffneten globalen Möglichkeitshorizontes vollziehen und insofern doch „Globalität" zum Ausdruck bringen. Auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung kann man

> „Globalisierung als eine Beobachtungsform in der Gesellschaft beobachten, die anhand der Unterscheidung von Globalität und Lokalität operiert und deren Verwendung in der Gesellschaft auf graduelle Verschiebungen (Öffnungen oder Schließungen) raumzeitlicher Horizonte in der ... Weltgesellschaft bezogen ist" (Tacke 1999, 214).

Auch wenn nur lokal gehandelt oder erlebt wird, kommt die Differenz von Globalität und Lokalität ins Spiel und stellt den konkreten Akt in den weltgesellschaftlichen Kontext. So gesehen könnte die Soziologie über die Realität der Weltgesellschaft durch die Beobachtung der Beobachtungsweisen oder

über „Diskursanalysen“ (so Trinczek 1999, 72) vielleicht mehr in Erfahrung bringen als über das Ausmessen der Reichweite konkreter Transaktionen[27].

Während die Vorstellung von einem „Weltbewusstsein“ häufig nur auf der Objektebene angesiedelt bleibt, radikalisiert die hier erläuterte konstruktivistische Variante die Idee einer reflexiven Globalisierung auf der Beobachterebene: die verschiedenen Perspektiven, die Welt zu betrachten, nehmen sich in ihrer Verschiedenheit wahr und realisieren zugleich den eigenen spezifischen Kontext als den Kontext anderer Kontexte:

> „Von Weltgesellschaft ist dann zu reden, wenn sich global players in der Differenz ihrer unterschiedlichen Bezogenheit auf ein und dieselbe Welt wahrnehmen und dies reflexiv wird“ (Nassehi 1998, 162).

Dieses Wissen um die wechselseitige Beobachtbarkeit[28], diese „Reziprozität der Differenz“ (ebd. 156) konstituiert gerade kein einheitliches Weltbild, sondern eine höchst disparate Gemengelage von Weltbildern, deren Inkompatibilitäten sich auch nicht durch ein substanzielles planetarisches Bewusstein – und schon gar nicht, wovon noch die Rede sein wird, durch ein gemeinsames „Weltethos“ – abschleifen lassen.

### *Prozess, Zustand oder Ideologie? Globalisierung als deskriptive und normative Kategorie*

Ein großer Teil der Unschärfen und Fehlschlüsse, die der Globalisierungsdiskurs produziert, ist nach Ansicht von Immerfall darauf zurückzuführen, dass zwischen einer potenziellen, tatsächlichen und wahrgenommenen Vereinheitlichung der Welt, die die Globalisierung angeblich mit sich bringt, nicht hinreichend getrennt werde. Er empfiehlt daher, zwischen Globalisierung „as a process, as an outcome and as a perception“ (Immerfall 1998, 173) strikt zu unterscheiden. Beck schlägt für den Prozessbegriff und den Ergebnis- bzw. Zustandsbegriff unterschiedliche Termini vor: „*Globalisierung*“ betont hier den Prozesscharakter, „*Globalität*“ das Ergebnis im Sinne eines hergestellten sozialen Weltzusammenhangs (vgl. Beck 1997 150ff.). Soweit werde ich, zumal dieser Differenzierungsvorschlag dem üblichen Sprachgebrauch im Deutschen entgegenkommt, der Beckschen Unterscheidung auch folgen; für weniger hilfreich halte ich es indes, den Terminus der „Globalität“ gleich mit der reflexiven Komponente, d.h. der Wahrnehmung, Beschreibung (oder auch

---

[27] Tacke belegt eindrucksvoll, dass sich auch ein Globalisierungsbegriff, der auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung gewonnen wird, soweit operationalisieren lässt, dass damit empirisch fundierte Diskursanalysen möglich werden (vgl. Tacke 1999).

[28] „The world as a whole is (...) a world of reflexive interlocutors“ (Robertson 1992, 31).

Einbildung) von Globalität zu koppeln und darüber hinaus mit der These „Wir leben längst in einer Weltgesellschaft“ zu identifizieren (ebd. 27).

Zweifellos bringt ein reflexiver bzw. „intentionaler“ Globalisierungs- und Globalitätsbegriff, wie Beck ihn im Anschluss an Robertson verwendet, mit dem Verweis auf die wahrgenommene und bewusstseinsmäßig (re-)konstruierte Weltgesellschaft eine wichtige Komponente ins Spiel, indes sollten wir uns nicht vorschnell der Möglichkeit begeben, einerseits den in einem bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich qua Globalisierung hergestellten Zustand als Globalität beschreiben zu können, auch wenn die darin involvierten Akteure sich dessen nicht bewusst sind. Zum anderen ist es analytisch unerlässlich, zwischen der in sozialen Prozessen hergestellten Globalität (und Globalisierung) und dem Bild, das sich die Beteiligten davon machen, unterscheiden zu können, um zumindest auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung die Möglichkeit der Kritik von Weltbildkonstruktionen zu wahren. Beck selbst macht indirekt darauf aufmerksam, dass die Weltbilder, die sich um die Globalisierung ranken, strategischen Interessen dienen können, wenn er, als dritte Vokabel in diesem Wortfeld, den Terminus des „*Globalismus*“ als das ideologische Konstrukt des Neoliberalismus einführt, das er inhaltlich als Ideologie der Weltmarktherrschaft scharf kritisiert (ebd. 29).

Unter „Globalismus“ können allgemein normative Weltordnungsvorstellungen verstanden werden, die weltweite wirtschaftliche Wohlfahrt und Frieden durch die Intensivierung der inter- und transnationalen Beziehungen gewährleistet sehen – und so gesehen sind die programmatischen Vorschläge, die Beck den „Irrtümern des Globalismus“ entgegenhält, nicht minder „globalistisch“ als die von ihm bekämpfte neoliberalistische Ideologie. Die Auseinandersetzung, die Beck und andere mit dem Neoliberalismus führen, macht allerdings darauf aufmerksam, dass Theorien der Globalisierung als ideologische Argumente missbraucht werden können. Indem die Opfer der kapitalistischen Expansion weiter mit der Hoffnung auf die langfristig wohlfahrtssteigernde Wirkung eines freien Weltmarktes vertröstet werden und der Hinweis auf die Sachzwänge des globalen Wettbewerbs die Preisgabe der Politik legitimiert, kommt dem Gespenst der Globalisierung auch ideologische und das heißt die Partikularität herrschender Interessen vernebelnde, Funktion zu. Die Rede von der Globalisierung, verstanden „als die Entfesselung der Kräfte des Weltmarktes und die ökonomische Entmachtung des Staates“ (Martin/Schumann 1998, 296) dient der Rechtfertigung einer fortschreitenden Deregulierung im nationalen wie internationalen Maßstab, dem Abbau sozialstaatlicher Leistungen, der Reduzierung sozialer, ökologischer oder beispielsweise lebensmittelrechtlicher Standards. Und für viele Intellektuelle des Südens ist, worauf bereits die oben zitierte These von Martin Khor verwies, „Globalisierung“ ohnehin nur eine neue Legitimationsformel für die alte hegemoniale Strategie des Nordens. Hinter dem soziologischen Globalisierungsdiskurs ver-

berge sich nur, so beispielsweise die aus Südafrika stammende Cobus de Swardt-Kraus „the dominant modernist defence of social inequality and marginalization“ (de Swardt-Kraus 1999, 356).

Es ist daher mit Bedacht zu prüfen, inwieweit auch die kosmopolitische Variante „globalistischen“ Denkens dazu neigt, partikulare Interessen zu allgemeinen Interessen der Menschheit zu verklären. Beispiele dafür, dass der Verweis auf die Globalisierung dazu missbraucht werden kann, die Durchsetzung hegemonialer Ansprüche ideologisch zu vernebeln, gibt es zuhauf. Und ebenso ist nicht zu übersehen, dass die Geschicke der Weltwirtschaft und der Weltpolitik nach wie vor von der Dominanz der Akteure aus der OECD-Welt geprägt sind, so dass zahlreiche vorgebliche Globalisierungsprozesse zu Recht in der Kontinuität kolonialer Weltbeherrschung eingeordnet werden müssen.

Wer indes Globalisierung mit dem Fortwirken neokolonialer Kräfte identifiziert und den Globalisierungsdiskurs schlechterdings als Ideologie der Global Players diffamiert, verkennt, dass auch der Widerstand gegen die weitere Expansion von Macht und Einfluss des transnationalen Kapitals und gegen eine von der Triade dominierte „neue Weltordnung“ längst globale Züge angenommen hat und dass sich auch der kritische Globalisierungsdiskurs seinerseits globalisiert hat. Der weltweit organisierte Widerstand der Nichtregierungsorganisationen gegen die OECD-Pläne zur Durchsetzung eines multinationalen Investitionsabkommens (MAI), der ohne Nutzung des Internet – prägnantestes Symbol für die Globalisierung der Kommunikation – undenkbar gewesen wäre, legt davon ebenso ein deutliches Zeugnis ab wie die Aktionen der global vernetzten NRO-Szene gegen eine weitere Liberalisierungsrunde der World Trade Organisation am Ende des Jahres 1999. Die Rede von der Globalisierung muss daher im sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch eine abstrakte Fassung gewinnen, die es erlaubt, auch das Phänomen zu umfassen, dass sich auch die kritische Auseinandersetzung mit Globalisierung, ja selbst das Bestreiten dieser Beobachtung, gar nicht mehr anders als in einem globalen Kontext artikulieren kann. Wenn die sozialen Bewegungen, die gegen die sozialen Folgen der vorherrschenden kapitalistischen Globalisierung protestieren, in den Medien pauschal als „Globalisierungsgegner“ etikettiert werden, so akzentuiert dies einen sehr reduzierten Globalisierungsbegriff: die Proteste in Seattle und Porto Alegre richteten sich genau betrachtet nicht schlechthin gegen „Globalisierung“, sondern gegen die weltweite Expansion des Neoliberalismus und den Primat ökonomischer Kapitalverwertungsinteressen. Wenn sich, wie in Porto Alegre, 15.000 Delegierte aus 120 Ländern treffen und z.B. per Live-Schaltung mit dem Davoser Weltwirtschaftsforum streiten, dann bringt dies ebenfalls eine Dimension der Globalisierung im hier entfalteten erweiterten Sinne zum Ausdruck. Plakativ gesprochen: Der Globalisierung des Kapitals wird die Globalisierung der sozialen Bewegungen und die Globalisierung der Solidarität entgegengesetzt.

*Der Globalisierungsdiskurs als Indikator für einen soziologischen Paradigmenwechsel? Von der nationalen zur globalen Soziologie*

Mit dem Globalisierungsdiskurs geht für viele Sozialwissenschaftler ein fundamentaler Blickwechsel soziologischen Denkens einher. Globalisierungsphänomene können mit den Mitteln einer nationalstaatlich fixierten Soziologie und Politikwissenschaft nicht mehr adäquat beschrieben werden:

> „The central feature of the idea of globalization is that many contemporary problems cannot be adequately studied at the level of nation-states, that is, in terms of each country and its inter-national relations, but instead need to be seen in terms of global processes" (Sklair 1999, 143).

Mit der Referenz auf die globale Ebene werden soziale Handlungszusammenhänge erkennbar, die vom nationalstaatlichen System weitgehend entkoppelt sind: „...the global signifies the emergence of processes and a system of social relations not founded on the system of nation-states" (ebd.). Dass sich das Soziale nicht mehr den Kategorien der nationalen Gesellschaft fügt, ist auch für Albrow zentrales Kennzeichen des postmodernen „globalen Zeitalters":

> „Der eigentliche Bruch mit der Moderne (...) kommt (...) dadurch, daß das Soziale eine Bedeutung außerhalb des vom Nationalstaat vorgegebenen Bezugsrahmens gewinnt" (Albrow 1998, 96).

Die Soziologie sieht sich dadurch genötigt, sich vom Paradigma der Nationalgesellschaft zu lösen, dem das soziologische Denken historisch eng verhaftet ist, weil sich die soziologische Disziplin letztlich (wie übrigens auch die Pädagogik) dem Zeitalter des Nationalstaates verdankt. Doch die Nationalidee beförderte von Anfang an ein Zerrbild von den Mechanismen der sozialen Integration. Featherstone konstatiert demgemäß

> „that the rise and development of sociology has been too dominated by the special case of the rise of the modern nation-state, which particular characteristics of a national integration process have been generalized into a model of social integration, in which society becomes the key frame of reference for sociology" (Featherstone 1990, 3).

Auch für Turner ist der Werdegang der Soziologie von einer immanenten Spannung zwischen einer globalen Wissenschaft vom Menschen und einer lokalen Disziplin, die im Dienste des Nationalstaates steht, geprägt (vgl. Turner 1990, 344). Die Soziologie trage ein Doppelgesicht: „global or national?" (ebd.).

Im Anschluss an Albrow und Featherstone bewertet Beck das „territorial fixierte Epochenbild des Sozialen" (Beck 1998, 17) als eine der hartnäckigsten Erkenntnisblockaden, die den Blick auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft versperren. In den neuzeitlichen Sozialwissenschaften markiere die „Container-Theorie der Gesellschaft" (ebd. 14) einen paradigmatischen Kern

des Denkens. Ihr zufolge umschließt der Nationalstaat die Gesellschaft gewissermaßen wie ein Gefäß seinen Inhalt. Gesellschaften werden damit als räumlich gebundene und voneinander abgegrenzte Einheiten modelliert, die in nationalstaatlichen Grenzen verfasst und staatlich geordnet sind und die dank der kulturellen Integration ihrer Mitglieder über gemeinsam geteilte Werte in ihrem Inneren homogene und kohärente Gebilde darstellen. Dieser „methodologische Nationalismus" ist für Beck eine überkommene Grundprämisse der ersten Moderne (vgl. Beck 1997, 46), von der sich eine Soziologie der Globalisierung notgedrungen lossagen müsse.

Das vor allem in politikwissenschaftlichen Kreisen verbreitete Unterfangen, die neue Qualität grenzüberschreitender Interaktionen in Kategorien der „internationalen Beziehungen" zu fassen, ist so gesehen letztlich zum Scheitern verurteilt, ruht es doch nach wie vor auf der Voraussetzung nationalgesellschaftlicher Elemente auf. Bergesen, Sklair u.a. verstehen ihr Globalisierungskonzept daher ausdrücklich als Gegenmodell zu einer Theorie der internationalen Beziehungen (vgl. Bergesen 1990), wobei Bergesens Entwurf einer globalistischen Soziologie, einer „globology" als „Wissenschaft des globalen Systems" inkonsequenterweise wiederum einen nationalstaatlichen Gesellschaftsbegriff impliziert – was ihn als Weltsystemtheoretiker mit der Wallerstein-Schule verbindet: „The central idea is that there exists a global system which has a life of its own, independent of the constituent national societies which exists within its boundaries" (Bergesen 1991, 23).

So sehr also in den vorliegenden Plädoyers für eine global orientierte Soziologie die Anerkennung eines emergenten sozialen System auf Weltebene nicht zwangsläufig bedeuten muss, dass damit ein regionalistischer Gesellschaftsbegriff aufgegeben wird – indes eine Ungereimtheit, die in Aporien führt – vereint die verschiedenen Theorieentwürfe zumindest die Kritik an den Restriktionen, die ein auf die Nationalgesellschaft begrenztes Verständnis des Sozialen mit sich bringt. Strittig aber ist, welche Konsequenz aus der Tatsache gezogen wird, dass transnationale soziale Interaktionen und globale Phänomene beobachtet werden können: Zwingt dies nun dazu, das nationalgesellschaftliche Paradigma endgültig zu kippen – was natürlich nicht heißen kann, die Existenz von Nationalstaaten zu bestreiten, denn offensichtlich differenziert sich das politische System der Weltgesellschaft in Nationalstaaten, doch diese konstituieren keine Pluralität voneinander geschiedener Gesellschaften? Oder kann das Konstrukt regionaler Gesellschaften dadurch gerettet werden, dass die nationale Gesellschaft gewissermaßen als eine Stufe in einem Schichtenmodell des sozialen Aufbaus der Welt eingeordnet wird?

Albrows und Archers Vorstoß für eine „Sociology for One World" richtet sich nicht nur gegen das überkommene nationale Paradigma des Sozialen, sondern darüber hinaus auch gegen das Modell einer „anthropological order" (vgl. Archer 1991, 143), dem die Soziologie im Zuge einer kulturanthropolo-

gisch orientierten Welle folgt, das jedoch nach Archers Ansicht dem Primat der Vielfalt huldigt und mit dem Insistieren auf eine kulturell fragmentierte Welt die Einheit der Menschheit verleugnet. Die den Cultural Studies nahe stehenden Globalisierungstheoretiker, Robertson, Pieterse, Featherstone u.a., treten allerdings den Beweis an, dass eine konsistente soziologische Theorie der Globalisierung sehr wohl auch unter kulturanthropologischen Prämissen formuliert werden kann. Während somit die Relativierung des nationalen Paradigmas einen „common sense" im Programm einer globalen Soziologie kennzeichnet, trifft dies auf die Kritik an einem kulturellen Paradigma des Sozialen schon nicht mehr zu. Und eine poststrukturalistisch und konstruktivistische Variante einer Soziologie der Weltgesellschaft, wie sie Nassehi vertritt (vgl. Nassehi 1998), konzipiert ihren Weltgesellschaftsbegriff wiederum aus ganz anderen Gründen als Gegenkonzept zu Archers Entwurf einer „Sociology for One World", weil sich deren Beharren auf einem ontologischen Status der Welt und der Einheit der Menschheit aus der Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung nicht halten lässt.

In der Globalisierungsdebatte ist anders als im weltgesellschaftlichen Theoriediskurs und in der Weltsystem-Forschung, häufig kein Referenzsystem ausgewiesen, innerhalb dessen sich Globalisierungsprozesse vollziehen. Allerdings soll hier daran festgehalten werden, dass von Globalität bzw. Globalisierung in einem strengen Sinne nur gesprochen werden kann, wenn ein emergenter sozialer Systemzusammenhang auf globaler Ebene vorausgesetzt wird. Eine entsprechende Globalisierungskonzeption kehrt damit die übliche Blickrichtung der Analyse internationaler Beziehungen bzw. der Genese interdependenter Weltverhältnisse um; demgemäß empfiehlt Sklair den Sozialwissenschaften „to work down to the global from the universal" und sieht in diesem Vorgehen „a necessary corrective to state-centrist conceptions which work up to the global from the nation-state or even (...) individualistic notions of 'global consciousness'" (Sklair 1999, 143). Doch einem solchen „top-down-approach", dessen sich vor allem struktur- und systemtheoretische Konzepte bedienen[29], stehen vielfältige „bottom-up-approaches" der Globalisierung gegenüber, die am Vorrang der elementaren Entitäten oder Prozesse, seien dies

[29] Hier ist allerdings im Blick auf die autopoietische Wende der Systemtheorie eine wichtige Modifikation anzubringen: anders als dies die strukturalistische Tradition voraussetzt, geht eine Theorie autopoietischer sozialer Systeme nicht mehr von einem logischen oder genetischen Vorrang der Struktur aus – die Ordnung des Systems ist vielmehr das Ergebnis empirischer Prozesse („und nicht empirische Prozesse das Ergebnis einer bereits waltenden Ordnung", Nassehi 1998, 162); allerdings ist sie als Emergenzphänomen auch nicht aus den Eigenschaften der Elemente ableitbar – zumal das System die Elemente, die es konstituieren, selbst produziert. Eine daran anknüpfende soziologische Gesellschaftstheorie wäre somit zwischen Top Down- und Bottom-Up-Approaches anzusiedeln.

nun Individuen oder Nationalstaaten, Global Players oder zivilgesellschaftliche Akteure, bzw. elementare Handlungen oder Wahrnehmungen, festhalten. Und so spiegelt sich der grundlegende Paradigmenkonflikt zwischen System- und Handlungstheorie, spiegelt sich der fundamentale theoretische Dualismus der Soziologie – „sociology of social action" vs. „sociology of social system" (vgl. Schimank 1996, 205) – gerade auch in der sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion von Globalisierung und Weltgesellschaft wider.

Ungeachtet dieses anhaltenden soziologischen Grundlagenstreits ist unverkennbar, dass die Auseinandersetzung mit Globalisierung den zeitgenössischen soziologischen Diskurs tief greifend beeinflusst und verändert hat. Damit dürfte auch eine neue Epoche soziologischen Denkens angebrochen sein. So konstatiert Albrow in seiner Klassifizierung der Geschichte der Soziologie nach den Phasen des „universalism", der „national sociologies", des „internationalism" und der „indigenization" nunmehr die Epoche der „globalization" (nach Waters 1995, 161f.). Doch während Albrow die bisherige soziologische Entwicklungsgeschichte damit durch das eigentümliche, alternierende Pendeln zwischen universalistischen Konzeptionen und partikularistischen Gegenströmungen charakterisieren kann, muss man davon ausgehen, dass die gegenwärtige Phase einer „sociology of globalization" im Kern selbst von der ambivalenten Gleichzeitigkeit universalistischer und partikularistischer Perspektiven geprägt ist.

# *4. Typologie der Weltgesellschafts- und Globalisierungskonzepte*

Nach diesem Durchgang durch die verschiedenen Schattierungen vorliegender Globalisierungs- und Weltgesellschaftsbegriffe sollen nun die wichtigsten Theoriekonzepte der Weltgesellschafts- und Globalisierungsforschung in einer systematischen Zusammenschau gebündelt werden.

*Klassifizierung nach disziplinären Schulen*

Einen vergleichsweise differenzierten Vorschlag zur Klassifizierung der theoretischen Zugänge zu einem Konzept der Weltgesellschaft haben Bornschier/Lengyel (1990, 3ff.) vorgelegt: Sie unterscheiden

- *„social history approaches"*, für die die Beschreibung der Genese einer Weltgesellschaft aus historischer oder evolutionärer Sicht leitend ist,
- *„world economy approaches",* die Struktur und Entwicklungslogik der Weltwirtschaft in den Mittelpunkt stellen,
- „*world political approaches",* die die Autonomie des internationalen Staatensystems gegenüber der Weltwirtschaft behaupten und die sich herausbildenden Formen internationaler politischer Regime analysieren,
- „*cultural and awareness approaches*", die vom Primat kultureller Integration ausgehen.

Eine erhebliche Schwäche dieses Systematisierungsvorschlags liegt m.E. darin, dass er integrierende Ansätze, denen sich Bornschier neuerdings selbst zurechnen würde (vgl. Bornschier/Trezzini 1996), nicht eigens berücksichtigt. Weiterhin verkennt er die spezifische Bedeutung einer differenzierungs- und systemtheoretischen Weltgesellschaftstheorie, die weder als sozialhistorischer noch als kultureller Ansatz kategorisiert werden kann.

Einen verwandten Versuch, die Zugänge zur Globalisierungsthematik nach den wichtigsten disziplinären Denkschulen zu untergliedern, hat Sklair unter dem Titel „Competing Conceptions of Globalization" (Sklair 1999) zur Diskussion gestellt. Auch Beck greift in seiner Klassifizierung der Globalisierungs- und Weltgesellschaftsschulen die offenbar fundamentale Dreiteilung in *ökonomie-, politik- und kulturzentrierte Ansätze* auf, ohne wiederum eine Systemtheorie der Weltgesellschaft eigens zu berücksichtigen. In bezeichnender Differenz zu Bornschier (aber gleichsinnig mit Sklair) betont Beck bei den den Cultural Studies nahestehenden Interpreten der kulturellen Globalisierung ausdrücklich die Skepsis gegenüber den Erwartungen an eine weltweite kulturelle Integration oder eine kulturelle Homogenisierung. Beck fügt darüber hinaus eine ökologische Variante des Globalisierungsdiskurses („Weltrisikogesellschaft") an. Diesen vier genannten Hauptsträngen der Globalisierungsde-

batte liegt jeweils der Vorrang einer speziellen Dimension und Logik der Globalisierung (bezogen auf die Sektoren der Ökonomie, der Politik, der Kultur und der Ökologie) zu Grunde – sie werden daher von Beck ergänzt durch eine denkbare fünfte, von ihm selbst präferierte Variante, nach der das Zusammenspiel dieser Perspektiven „das Bild einer pluralen Soziologie der Globalisierung" ermöglicht (Beck 1997, 63). Wenngleich Beck selbst für eine präzise Differenzierung von Globalisierung und Globalität eintritt, scheint er allerdings keinen Wert darauf zu legen, zwischen Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien zu unterscheiden. Dies schmälert den heuristischen Wert erheblich, der seiner – für die Globalisierungsforschung durchaus erhellenden – Typologie für den engeren Bereich der Weltgesellschaftsdiskussion zukommt.

*Modelle „vernünftiger Welteinheit"*

Eine zu den bisherigen Überlegungen quer liegende Typologie der neuzeitlichen Modelle der Welteinheit entfaltet Emanuel Richter (1992). Leitgedanke ist die von ihm vorausgesetzte Dialektik von universaler Gemeinschaftlichkeit (im Sinne eines normativen Ideals einer vernünftigen Weltordnung) und der jeweils vorfindlichen Praxis der globalen Kommunikation (im Sinne des jeweils gegebenen Entwicklungsstandes der bürgerlichen Gesellschaft). Die Typologie möchte somit nachzeichnen, wie sich die theoretische Modellierung der Weltgesellschaft jeweils zur Praxis der Globalisierung verhält. Unter diesen Vorzeichen gelangt Richter zu folgenden vier Grundkategorien:

- Als Modelle eines *individuellen Weltbürgertums* sind jene aufklärerischen Konzepte zu zusammenzufassen, die die Genese einer vernünftigen Weltgesellschaft mit der emanzipatorischen Selbstentfaltung des bürgerlichen Subjektes identifizieren.
- Modelle einer institutionellen *Einheit der Staatenwelt* veranschaulichen die Welteinheit nicht mehr als universale Gemeinschaftlichkeit von Individuen, sondern als institutionelles System einer globalen Staatengemeinschaft.
- Modelle, die die Welt als ein *kommunikatives System* beschreiben, betonen demgegenüber die in der Realität der kommunikativen Revolution und der globalen Vernetzung bereits verkörperte und hergestellte Einheit der Welt.
- Die Modelle einer *globalen Schicksalsgemeinschaft* schließlich gehen von der zwangsweisen Verbundenheit der gesamten Menschheit im Angesicht der selbstzerstörerischen Kraft der Globalisierung aus.

Richter deutet diesen theoriegeschichtlichen Werdegang als ein fortschreitendes „Auseinanderdriften von (theoretischer) Vernunft und (praktischer) Globalisierung" (Richter 1992, 247). Weil sich Theorie und Praxis der Weltgesellschaft immer weniger unter der normativen Zielperspektive einer aufkläre-

rischen Vernunftentfaltung miteinander in Beziehung setzen ließen, verweise die Selbstbeschreibung der modernen Weltgesellschaft auf einen „Zerfall der Welteinheit". Mit dieser eigenwilligen Interpretation offenbart sich die Unzulänglichkeit der von Richter vorgeschlagenen Typologie. Zutreffend ist sicherlich die Beobachtung, dass im Werdegang weltpolitischen Denkens der Kerngedanke der aufklärerischen Geschichtsphilosophie, in der Geschichte der Menschheit komme die Vernunft fortschreitend zur universellen Entfaltung, an Plausibilität verloren hat. Aber gerade deshalb muss es befremden, den weiteren Verlauf der Theoriegeschichte vom Standpunkt der überkommenen Geschichtsphilosophie der Aufklärung aus interpretieren zu wollen.

*Makro- und mikrosoziologische Zugänge*

Speziell auf jene paradigmatischen Zugänge, die bei der Analyse der weltweiten Entwicklungen im Bildungssystem zur Anwendung kommen, ist ein Klassifizierungsvorschlag gemünzt, den Meyer/Ramirez (2000) entwickeln. Er dient nicht zuletzt dazu, den eigenen neo-institutionalistischen Ansatz entsprechend gegenüber konkurrierenden Konzepten zu profilieren und dessen höhere Leistungsfähigkeit für die Analyse der globalen Standardisierungsprozesse zu erweisen, die die Stanforder Schule hinsichtlich der organisatorischen Struktur, der didaktischen Konzepte wie der curricularen Muster und Themen nationaler Bildung konstatiert. Aus der Kreuzung von jeweils mikro- oder makrosoziologischen Ansätzen mit einem realistischen oder kulturalistischen Charakter gelangen sie zu vier idealtypischen Theoriekonzepten, die man, in starker Vereinfachung und terminologisch leicht abgewandelt, folgendermaßen einordnen kann:

| | | |
|---|---|---|
| **Funktionalismus** | mikrosoziologisch | realistisch |
| **Weltsystemkonzepte** | makrosoziologisch | realistisch |
| **Historisch-kulturalistische Zugänge** | mikrosoziologisch | kulturalistisch |
| **Neo-Institutionalismus** | makrosoziologisch | kulturalistisch |

Die herkömmlichen funktionalistischen Theorien werden hier im Kontext internationaler Bildungsforschung insofern als mikrosoziologisch charakterisiert, als sie sich vorzugsweise auf nationale Akteure konzentrieren und davon ausgehen, dass ein nationales Erziehungssystem in einer nationalen Gesellschaft jeweils spezifische Funktionen bedient. Als „realistisch" soll dieser Ansatz gemäß Meyer/Ramirez bezeichnet werden, insofern er das Erziehungssystem in eine festgefügte nationale Ordnung klar definierter Interessen und gesellschaftlicher Bedürfnisse eingebunden sieht. Die Weltsystemtheorie nimmt indes eine makrosoziologische Position ein, da sie Erziehung und Gesellschaft in der Abhängigkeit von einem globalen System der politischen Ökonomie be-

schreibt, das gleichzeitig – insofern ist die Perspektive wiederum „realistisch“ – die Entwicklung des Bildungswesens durch benennbare Wirkungsmechanismen wie politische und wirtschaftliche Macht determiniert. Demgegenüber sind historisch-kulturalistische Zugänge vorzugsweise mikrosoziologisch orientiert, wenn sie die spezifischen nationalen Unterschiede der Bildungsentwicklung vor dem Hintergrund differenter kultureller, religiöser etc. Kontexte zu erklären versuchen. Der Neo-Institutionalismus schließlich, den Meyer/Ramirez selbst vertreten, argumentiert makrosoziologisch, „seeing education as part of a universalistic and global model“ – und kulturalistisch: „seeing it as indeed a model – and organized in relation to society itself as a cultural model of development and justice“ (Meyer/Ramirez 2000, 113).

Der Gegensatz zur realistischen Position könnte vielleicht treffender als „konstruktivistisch“ gekennzeichnet werden, um damit eine Position zum Ausdruck zu bringen, der es nicht um die Abbildung von Wirkungskräften und Determinanten geht, die unabhängig von einem Beobachter erschlossen werden können, sondern die vielmehr die gesellschaftlich konstruierte Wirklichkeit und die Mechanismen der Selbstbeschreibung der Gesellschaft in ihrem Einfluss auf den Gegenstand der Beobachtung reflektiert. In diesem Sinne hatte ich zuvor auch einen objektivistischen Globalisierungsbegriff von einem konstruktivistischen Globalisierungsbegriff unterschieden.

Mit den binären Schemata mikrosoziologisch/makrosoziologisch und realistisch/kulturalistisch bzw. konstruktivistisch benennen Meyer/Ramirez wesentliche Bestimmungsmomente für die Klassifizierung und Bewertung vorliegender Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien. Irritierend ist indes die Identifizierung funktionalistischer Ansätze mit einem makrosoziologischen und realistischen Zugang. Diese Zuordnung mag zwar auf jene strukturfunktionalistischen Modelle zutreffen, die sich eng an das ursprüngliche Parsons’sche Konzept anlehnen, das Gesellschaft als nationalstaatlich verfasst ansieht und von einem Kern an elementaren Funktionen der gesellschaftlichen Bestandserhaltung ausgeht, die obligatorisch bedient werden müssen. Allerdings ist sehr wohl auch ein funktionalistischer Ansatz denkbar, der mit beiden Prämissen des Strukturfunktionalismus bricht und sowohl makrosoziologisch als auch konstruktivistisch verfährt.

Die Differenzierung in Makro- und Mikroperspektiven auf die weltgesellschaftliche Entwicklung wird auch von Stichweh (2000) aufgegriffen. Er spricht von drei Varianten einer strukturalistischen Theorie der Weltgesellschaft: einer *ökologischen Variante*, die die Grenzen der physischen Welt als die Letztgrenzen sozialen Handelns betont, einer *makrostrukturellen Variante*, die die Austauschprozesse innerhalb globaler Strukturen und Institutionen akzentuieren, und einer *mikrostrukturellen Variante*, die auf die welteröffnende Funktion von Netzwerken setzt, deren Knoten zwar immer lokal und konkret verortet sind, die aber gleichwohl vielfältige Anschlüsse verweisen, die den

Nahbereich transzendieren und tendenziell einen globalen Zusammenhang umspannen.

*Ein Klassifizierungsvorschlag*

Im Anschluss an diese Erörterung einiger Klassifizierungsvorschläge soll nun das Spektrum der Weltgesellschafts- und Globalisierungsmodelle wie folgt strukturiert werden:

Zunächst scheint es angemessen, analytische sozialwissenschaftliche Theorien (I/II) der Weltgesellschaft bzw. der Globalisierung von *normativen Modellen der politischen Weltordnung* (III) abzugrenzen, wobei diese wie auch die folgenden Kategorien nicht generell als exklusiv zu verstehen sind.

Erstere sind wiederum in *Theorien der Weltgesellschaft* (II) und *Theorien der Globalisierung* (I) zu unterscheiden. Globalisierungsanalysen beschreiben und erklären Prozesse der weltweiten Vernetzung und implizieren nicht notwendigerweise die Formierung einer Weltgesellschaft, wohingegen Weltgesellschaftstheorien aus der Perspektive eines umfassenden sozialen Systems den Kontext entfalten, innerhalb dessen sich Globalisierung vollzieht, oder aber Weltgesellschaft als Interdependenzzusammenhang deuten, der durch Globalisierungsprozesse erst hervorgebracht wird.

I. Allen *Globalisierungstheorien* gemeinsam ist der Verweis auf das „Weltweitwerden der Entfaltungsräume von Aktivitäten" (Kettner 1997, 909). Aus der Fülle der vorliegenden Konzepte lässt sich ein gemeinsamer Kernbegriff abstrahieren: In einem allgemeinen Sinne bezeichnet Globalisierung die Ausweitung, Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender sozialer Interaktionen, sofern diese dabei einen tendenziell weltweiten Charakter annehmen.

I.1 Während *eindimensionale Globalisierungstheorien* die Prozesse globaler Vernetzung nur innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Sektors identifizieren,

I.2 analysieren *mehrdimensionale Theorien* dergleichen Prozesse in mehreren sozialen Sphären, wobei vorzugsweise ökonomische, politische, kulturelle, soziale und ökologische Globalisierungsdimensionen in Betracht kommen.

I.2.1 Mehrdimensionale Globalisierungstheorien lassen sich weiterhin dahingehend untergliedern, inwieweit sie diesen Sphären eine gleichartige, dominante Entwicklungslogik unterstellen (*homologe Globalisierung*)

I.2.2 oder von einer Vielzahl konkurrierender oder komplementärer Logiken (*heterologe Globalisierung*) ausgehen.

I.3 Weiterhin ist zu beachten, und dies schlägt die Brücke zur Weltgesellschaftsdiskussion, inwieweit die analysierten Globalisierungsprozesse nicht nur tendenzielle weltweite Ausdehnung erreichen, sondern auch ein system-

bildender *(„konstruktiver")* Effekt angenommen wird, insofern diese sich zu einem neuen, emergenten systemischen Zusammenhang verbinden

I.4 oder aber vielmehr in ihrer Wirkung als *diffus* und zusammenhanglos beschrieben werden.

I.5 Schließlich können Globalisierungstheorien auch dahingehend unterschieden werden, ob sie Globalisierung aus der Perspektive einer *Beobachtung erster Ordnung* auf der Gegenstandsebene beschreiben

I.6 oder aber, auf der Ebene der *Beobachtung zweiter Ordnung*, als ein Diskursphänomen rekonstruieren, dass die Wahrnehmung und das Handeln der beobachteten Akteure unabhängig von dem Ausmaß der unterstellten Globalisierungsprozesse wirkungsmächtig bestimmt.

Offenbar lässt sich von „Weltgesellschaft" in einem strengen Sinne nur dann sprechen, wenn ein mehrdimensionaler, konstruktivistischer (d.h. hier die reflexive Komponente der Orientierung an einem Globalitätsdiskurs umfassender) und konstruktiver Globalisierungsbegriff zu Grunde gelegt wird.

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

II.1 Die Theorieansätze, die Weltgesellschaft als eine zusätzliche gesellschaftliche Ebene sehen, neben der *regionale Gesellschaften* weiterhin Bestand haben, lassen sich weiter differenzieren in

II.1.1 *Theorien des internationalen Systems* oder der internationalen Gesellschaft, die davon ausgehen, dass in erster Linie die Nationalstaaten bzw. nationalen Gesellschaften als Elemente und Hauptakteure einer Weltgesellschaft, die sich in der Gestalt zwischenstaatlicher Institutionen herausbildet, fungieren (hierfür stehen z.B. Modelski, Lenski oder Bull/Watson),

II.1.2 *Theorien der globalen Zivilgesellschaft*, die sich auf jene grenzüberschreitenden sozialen Vernetzungsprozesse konzentrieren, die von zivilen Akteuren jenseits der staatlichen und der ökonomischen Sphäre entfaltet werden (hier sind u.a. die entsprechend etikettierten Ansätze von Walzer und Kößler/Melber zu nennen, doch auch Becks Modell der „Weltbürgergesellschaft" ist hier einzuordnen),

II.1.3 *Theorien der transnationalen Gesellschaft*, die (z.B. im Sinne von Burtons Spinnweb-Modell und dem mehrstufigen Weltgesellschaftsbegriff der Forschungsgruppe Weltgesellschaft) Weltgesellschaft als Ergebnis der

Ausdifferenzierung verschiedener politischer Handlungsebenen und der internationalen Interaktion staatlicher und nichtstaatlicher Akteure deuten,

II.1.4 und schließlich die *Weltsystemanalyse* und andere Theorien globaler Systeme, die ein emergentes globales System voraussetzen, das die Geschicke der darin eingebundenen Einheiten weitgehend bestimmt (hierfür stehen Wallerstein und die zahlreichen Autoren, die seinen Ansatz aufgegriffen oder weiterentwickelt haben, wie Bergesen, Bornschier oder Chase-Dunn; darüber hinaus sind aber auch Theorien in Betracht zu ziehen, die nicht auf primär ökonomisch determinierte globale Systeme zielen, sondern wie z.B. Heintz kulturell geprägte oder wie Mattelart kommunikationstechnologische Weltsysteme analysieren).

II.2.1 Im strengen Sinne wird Gesellschaftstheorie als eine *Theorie der singulären Weltgesellschaft*, die eine Mehrheit von Gesellschaften ausschließt, soweit mir bekannt, nur von der *systemtheoretischen* Denkschule um Luhmann (der hier weiterhin Stichweh, Fuchs, Willke und Nassehi zuzurechnen sind, um die insbesondere für die Weltgesellschaftsforschung relevanten Autoren zu nennen) konzipiert.

II.2.2 Allerdings können in einem weiteren Sinne auch jene Gesellschaftstheorien zugeordnet werden, die, wie wir dies bei Bornschier, Münch oder Habermas gesehen haben, die regionalen bzw. nationalen Gesellschaften „auf dem Weg zur Weltgesellschaft“ sehen, d.h. Weltgesellschaft somit ebenfalls als das umfassendste soziale System entwerfen, welches allerdings erst im Entstehen begriffen sei. Den fundamentalen Unterschied zwischen diesen Weltgesellschaftsmodellen und dem systemtheoretischen Ansatz markiert die von Bornschier, Münch, Habermas u.a. angemahnte Voraussetzung einer *Sozialintegration*, die zusätzlich zur systemischen Integration vorliegen müsse, um vom Bestehen einer „Gesellschaft“ sprechen zu können. Der status nascendi der Weltgesellschaft erklärt sich eben daher, dass dieser Integrationsprozess noch nicht abgeschlossen ist.

II.3 Quer zu der genannten Untergliederung lassen sich Theorien der Weltgesellschaft (und auch Globalisierungstheorien) weiterhin dahingehend unterscheiden, ob sie Genese und Operationsweise der Weltgesellschaft aus *makrosoziologischer* oder *mikrosoziologischer* Perspektive beobachten.

II.3.1 Zu den wichtigsten makrostrukturellen bzw. makrosoziologischen Weltgesellschaftstheorien, die den weltgesellschaftlichen Einfluss in erster Linie anhand der Verbreitung und Durchsetzung globaler Strukturen beschreiben und damit auch globale Homogenisierungseffekte betonen, zählen wiederum die verschiedenen Facetten von *Weltsystemtheorien* (Wallerstein, Bornschier u.a.) sowie die *neoinstitutionalistische* Schule (Meyer u.a.), die sich der globalen Diffusion institutioneller Muster widmet.

II.3.2 Als eher mikrosoziologisch orientiert lassen sich Forschungsansätze charakterisieren, die mit Mitteln der *Netzwerktheorie* ( z.B. Kochen, Castells)

arbeiten oder auf der Basis des *Glokalisierungstheorems* die Verflechtung von lokalen und globalen Prozessen (Lokal-Global-Nexus, z.B. Alger, Robertson) analysieren.

III. Schließlich müssen von diesen hier aufgeführten analytischen Theorien der Globalisierung und der Weltgesellschaft die *normativen Modelle der Weltgesellschaft und einer demokratischen Weltordnung* unterschieden werden. Hier kann, im Anschluss an die eingeführten Denkschulen der politischen Philosophie[30] folgende Klassifizierung vorgenommen werden:

III.1 *Liberalistische Interdependenzmodelle*: Der liberalistische Internationalismus plädiert für die weltweite Kooperation staatlicher und nichtstaatlicher Akteure, die im Kontext einer interdependenten, pluralistischen und demokratischen Weltgesellschaft rationale Regeln für die friedliche Zusammenarbeit zum wechselseitigen Nutzen aushandeln und diese über zwischenstaatliche Institutionen absichern.

III.2 *Kosmopolitische Modelle einer globalen Rechtsordnung*: Im Mittelpunkt der idealistischen kosmopolitischen Tradition steht das universelle Menschenrecht, dem im Rahmen einer kosmopolitischen Rechtsordnung zur Geltung verholfen wird, und das jedes Individuum in eine universelle Rechtsgemeinschaft der souveränen Weltbürger einbindet. Zu unterscheiden sind hierbei wiederum weitreichende Vorstellungen von einem kosmopolitischen, globalistischen Weltstaat von Modellen, die die Anforderungen an eine weltweite Rechtsordnung (bereits) in einer föderalen Weltrepublik hinreichend eingelöst sehen.

III.3 *Kommunitaristische Modelle globaler Zivilgesellschaft*: Die kommunitaristische Variante einer globalen Zivilgesellschaft weist demgegenüber die Geltung eines universellen Rechtes strikt zurück und plädiert für die Rückbindung der normativen Spielregeln menschlichen Zusammenlebens an die konkrete Sittlichkeit und die Selbstbestimmung partikularer Gemeinschaften, die in einem vielfältigen, dezentralen Netzwerk partiell miteinander kooperieren.

III.4 *Sozialistisches Weltsystem*: Ausgehend von der These, dass die Ausbeutung von Mensch und Natur in den Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft und der kapitalistischen Produktionsweise, die dieser zu Grunde liegt, angelegt ist, zielen die marxistisch inspirierten Ansätze auf die Überwindung kapitalistischer Produktionsverhältnisse und die Schaffung eines sozialistischen Weltsystems.

III.5 '*Realistische' Modelle der Geopolitik*: Der Realismus misstraut allen normativen Theorien internationaler Beziehungen und kann in den Fesseln seiner Grundprämisse, dass nämlich die Nationalstaaten als ausschließlich

[30] Siehe zu entsprechenden Systematisierungen u.a. Chwaszcza/Kersting 1998, Hörmann 1995, McGrew 1998, Gosepath/Lohmann 1998.

relevante Akteure der internationalen Politik im Kampf um Einfluss, Herrschaft und Ressourcen gegeneinander konkurrieren, per definitionem kein normatives Bild einer integrierten Weltgesellschaft zeichnen. Der Vollständigkeit halber sollte die nach wie vor relevante realistische Denkschule dennoch im Blick behalten werden, da Elemente realistischen Denkens insbesondere unter dem Begriff einer neuen „Geopolitik" – im Sinne einer Strategie der politischen Beherrschung des Raumes – auch in der Globalisierungsdiskussion auftauchen.

# *III.*
# *Konturen der Weltgesellschaft*

## *1. Fruchtbarkeit und Bedeutung eines weltgesellschaftlichen Forschungsdesigns*

Die Weltgesellschaft wird, wie dargelegt, in sehr verschiedenen Weisen theoretisch rekonstruiert, die teilweise komplementär, teilweise aber auch miteinander unverträglich sind. Der Versuch, sie zu einem kohärenten Bild fügen zu wollen, muss misslingen. Das entstehende Mosaik kann, obzwar gelegentlich eine „plurale Soziologie der Globalisierung" als Zukunft dieser Zunft gepriesen wird (vgl. Beck 1997, 63), kaum befriedigen. Dem Postulat, dass die moderne Gesellschaft von Anbeginn an Weltgesellschaft ist und mithin in der Gegenwart nur noch ein einziges Gesellschaftssystem existiert, stehen zurückhaltendere Positionen gegenüber, die in bestimmten Formen der internationalen Kooperation bestenfalls die Keime einer sich formierenden Weltgesellschaft erkennen wollen; Konzepten, die am ungebrochenen Vorrang nationaler Entitäten als Einheiten der internationalen Vernetzung festhalten, widersprechen andere, die die Erosion des Nationalstaates festzustellen meinen; zwischen den extremen Bemühungen, das Wirken der Weltgesellschaft vor allem in homogenisierenden Trends zu erweisen, und denjenigen, die den Nachweis zunehmender Heterogenität in Richtung auf eine weltgesellschaftliche Vielfalt ohne Einheit führen, finden sich die unterschiedlichsten Schattierungen und Übergänge; Theorien, die mit dem Anspruch aufwarten, Gesetzmäßigkeiten der globalen Entwicklung über lange Zeiträume hinweg rekonstruieren zu können, sehen sich von Autoren herausgefordert, die eine fundamentale „Unbestimmbarkeit des Transnationalen" (Beck 1998a, 38) behaupten; und während die einen die Chancen der Globalisierung begrüßen, sehen andere nur noch die blanke Unvernunft am Werke.

Was die um eine weltgesellschaftliche Perspektive bemühten theoretischen Anstrengungen eint, ist, ungeachtet ihrer Rivalitäten, die Überzeugung, dass eine angemessene Beschreibung und Analyse sozialer Vorgänge heute des Rekurses auf einen wie auch immer konzeptualisierten globalen Kontext bedarf. Der makrosoziologische und auf den globalen Horizont hin erweiterte Blick ist das Markenzeichen dergleichen Bemühungen, das sie von all jenen sozialwissenschaftlichen Theorietraditionen unterscheidet, die darauf beharren, dass das Soziale bereits hinreichend aus den Aktivitäten lokaler (oder nationaler) Akteure erschlossen werden kann[31].

[31] Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich Weltgesellschaftsforschung auf die Analyse globaler Makrostrukturen kaprizieren müsste. Eine gehaltvolle Weltgesellschafts-

Ich werde mich auf den umfassendsten der skizzierten Weltgesellschaftsbegriffe stützen und die Konturen der Weltgesellschaft in erster Linie unter Zuhilfenahme des systemtheoretischen Instrumentariums Luhmannscher Provenienz skizzieren. Dafür spricht zunächst, dass diese theoretische Schule am radikalsten damit Ernst macht, soziale Prozesse und Probleme im kategorialen Rahmen einer Weltgesellschaft zu beschreiben. Da die systemtheoretische Weltgesellschaftstheorie in den vergangenen drei Jahrzehnten kontinuierlich weiterentwickelt wurde, steht damit ein außergewöhnlich elaboriertes soziologisches Instrumentarium zur Verfügung, an dessen Auflösungsvermögen und Stringenz viele der in der Globalisierungshysterie der neunziger Jahre vorgelegten Entwürfe nicht heranreichen. Natürlich gibt es auch die Gegenthese: Eine der wenigen aktuellen erziehungswissenschaftlichen Studien, die sich ausdrücklich die Rezeption soziologischer Theorien vorgenommen haben, um die zukünftigen Aufgaben der Pädagogik angesichts von „Individualisierung und Globalisierung" bestimmen zu können, eine Arbeit von Salvatore P. Angilletta, rechtfertigt bereits in den einleitenden Sätzen die vollständige Ausklammerung der Systemtheorie mit dem Hinweis, ihr komme, anders als den Theorien der Postmoderne und der „Reflexiven Moderne", keine besondere Bedeutung für die Pädagogik zu (vgl. Angilletta 2002, 11). Dies soll hier nachdrücklich bestritten werden, ohne damit in Abrede stellen zu wollen, dass natürlich auch Beck, Giddens, Lyotard u.a. für die pädagogische Diskussion fruchtbar gemacht werden können – ein Anspruch indes, den Angilletta m.E. nicht einzulösen vermag.

Mit der Wahl eines systemtheoretischen Zugangs zur Weltgesellschaft ist nicht die Anerkennung aller Implikationen dieses weit verzweigten Theoriegebäudes verbunden. Die kritischen Einwände, die gegen die System- und Evolutionstheorie vorgebracht werden, werden an geeigneter Stelle diskutiert. Es wird sich zeigen, dass die systemtheoretische Konzeption der Weltgesellschaft für manche Problemstellungen, die gerade aus entwicklungspädagogischer Sicht von besonderer Bedeutung sind, wenig Sensibilität aufbringt und es deshalb von Nutzen sein kann, andere Theorieofferten hinzuzuziehen.

Mit der erklärten Präferenz für ein systemtheoretisches Verständnis von Weltgesellschaft als des umfassendsten sozialen Systems, „das alles kommunikativ erreichbare Handeln einschließt" (Luhmann 1976, 209), wird der Weltgesellschaftsbegriff als eine analytische Perspektive zunächst aller normativen Weltordnungsvorstellungen entkleidet. An die Stelle der in der kosmopolitischen Tradition leitenden Vorstellung von der Weltgesellschaft als eines hervorzubringenden Projektes tritt die Prämisse, dass wir bereits in einer Weltgesellschaft leben. Die funktionale Analyse fragt dementsprechend nicht danach, welche Elemente eine wünschenswerte Form der Weltgesellschaft kennzeich-

---

theorie sollte in der Lage sein, das Entstehen globaler Strukturen aus lokalen Ereignissen zu rekonstruieren und Wechselwirkungen zwischen Makrostrukturen und den Geschehnissen im sozialen „Mikrobereich" zu beschreiben.

nen und welche Kräfte zu mobilisieren sind, um möglichen Utopien zur Realisierung zu verhelfen. Sie nimmt stattdessen die Problemstellung „Wie ist Weltgesellschaft möglich?“ zum Ausgangspunkt. Aber es versteht sich von selbst, dass eine entwicklungspolitisch und pädagogisch interessierte Studie nicht davon absehen kann, die derart rekonstruierte Weltgesellschaft in einem zweiten Schritt auch an einem normativ begründeten kontrafaktischen Ideal zu messen. Dazu mag es aber zunächst nützlich sein, besser zu verstehen, was es mit der Weltgesellschaft, in der wir bereits leben, auf sich hat.

### *Warum sich die Sozialwissenschaften mit Weltgesellschaft beschäftigen sollten*

Für die Wahl einer möglichst umfassenden weltgesellschaftlichen Perspektive, die Weltgesellschaft als ein weltumspannendes Gesellschaftssystem postuliert, sprechen eine Reihe von Gründen[32]:

*a) Grenzen eines nationalen Gesellschaftsbegriffs:* Ein regionalisierter Gesellschaftsbegriff, der Gesellschaft an ein abgrenzbares Territorium bindet und damit von einer Mehrheit nebeneinander existierender Gesellschaftssysteme ausgeht, versperrt die Einsicht in die gewachsene Bedeutung der grenzüberschreitenden sozialen Interaktionen und Bezüge. Diese kämen unter dieser Prämisse nur noch als Randerscheinungen in den Blick, die der Gesellschaft äußerlich sind und sich damit auch einer gesellschaftstheoretischen Rekonstruktion sperren. Ein Gesellschaftsbegriff, der mit regionalen Einschränkungen operiert, lässt sich jedoch nicht mehr konsistent durchhalten (vgl. Stichweh 1995). Die nach wie vor verbreitete Koppelung des Gesellschaftsbegriffs an den Staat erweist sich als eine hartnäckige Erkenntnisblokkade, die die Erforschung und Wahrnehmung weltweiter Zusammenhänge behindert. Der methodologische Nationalismus, der die Grenzen der Gesellschaft mit den Grenzen des Nationalstaates identifiziert, ist als soziologisches Paradigma obsolet. Beck geißelt dieses Paradigma als die „Container-Theorie“ der Gesellschaft (Beck 1997). Sie operiert mit der Annahme, dass der Staat die Gesellschaft in sich birgt, diese hegemonial ordnet und Gesellschaft damit als eine territoriale und souveräne Einheit konstituiert. Eine solche Annahme ist jedoch angesichts der Entgrenzung und Entterritorialisierung des Sozialen nicht mehr haltbar. Auch der Versuch, die Regionalität von Gesellschaft über die Voraussetzung einer gemeinsam geteilten Kultur zu begründen, ist zum Scheitern verurteilt. Die vorgebliche kulturelle Homogenität einer nationalen Gesellschaft erweist sich als trügerisch, Kulturen haben

[32] Heintz entfaltet als Antwort auf die Frage „Warum man sich mit Weltgesellschaft beschäftigen sollte“ (Heintz 1982, 7ff.) insgesamt 17 theoretische, forschungsimmanente und praktische Argumente, die den Nutzen einer soziologischen Theorie der Weltgesellschaft begründen. An einzelne der von ihm genannten Gründe knüpfe ich hier an.

grundsätzlich „hybriden“ Charakter und sind ständig im Wandel (vgl. Bronfen 1997), sie sind nicht in sich geschlossene und kompakte Einheiten, sondern heterogene und „kontinuierlich ineinander strömende und ineinandergreifende Gebilde“ (Holenstein 1998, 240). Die Idee der kulturellen Integration der Gesellschaft ist ein „Mythos“ (Archer 1988, 2) – womit indes nicht bestritten wird, dass die Nationalstaaten sich, nicht zuletzt mittels der öffentlichen Erziehung, nachdrücklich um die Konsolidierung einer kulturellen Identität als Konstrukt nationaler Zusammengehörigkeit bemühen.

Wenn sich die Soziologie nicht der Möglichkeit begeben will, die sozialen Interaktionen, die nationalstaatliche Grenzen überschreiten, und die diffuse Verwobenheit des Kulturellen, die nationale Identität übergreift, im Kontext von Gesellschaftstheorie zu beschreiben, dann gibt es keine Alternative zu einem umfassenden, den Globus umspannenden Gesellschaftsbegriff[33].

*b) Weltgesellschaft als umfassendstes soziales System:* Wenn unter Weltgesellschaft das umfassendste soziale System verstanden wird, so ist „umfassend“ nicht nur in horizontaler Hinsicht zu interpretieren – als Gesellschaft, die Weltgesellschaft ist und damit regional parzellierte Gesellschaftskonzepte ausschließt – sondern auch in vertikaler Perspektive: „Alle Strukturen und Prozesse, die für die Analyse sozialer Systeme wichtig sind, müssen innerhalb der Gesellschaft ihren Platz finden“ (Stichweh 1995, 33). Die Leistungsfähigkeit des systemtheoretischen Gesellschaftsbegriffs erweist sich vor allem darin, dass er es erlaubt, Wirtschaft und Recht, Staat und Wissenschaft, Erziehung und Religion etc. als Aspekte und Differenzierungen des Sozialen, als Systeme in der Gesellschaft zu beschreiben. Bei der Diskussion der Modelle einer internationalen Zivilgesellschaft wurde bereits kritisch angemerkt, dass diese dazu neigen, Gesellschaft in einen Gegensatz zu Wirtschaft und Staat zu bringen. In der Konsequenz würde sich damit eine Gesellschaftstheorie der Möglichkeit begeben, Wirtschaft, Politik etc. als gesellschaftliche Systeme zu erfassen.

Allerdings macht eine Theorie der Zivilgesellschaft zu Recht, in kritischer Distanz zur Systemtheorie, darauf aufmerksam, dass das Soziale nicht vollständig in den Funktionssystemen aufgeht. Für jenen Bereich des „Dazwischen“ bzw. des der Ausdifferenzierung der Funktionssysteme Zugrundeliegenden, dessen Erörterung Luhmann weitgehend ausblendet[34], reserviert Ha-

[33] Allerdings wirft Kößler auch der Weltgesellschaftstheorie Luhmanns vor, sie konstruiere Weltgesellschaft „nach dem – empirisch nie eingelösten – Idealbild der kulturell homogenen nationalstaatlichen Gesellschaft“ (Kößler 2002, 23) – eine Kritik, die zumindest durch den explizit diesem Idealbild entgegengesetzten Gesellschaftsbegriff Luhmanns nicht gedeckt ist.

[34] Auch Luhmann leugnet nicht, dass es „einen Residualbereich des nicht eindeutig zuzuordnenden Alltagshandelns“ (Luhmann 1981c, 124) gibt, der mit dem Terminus einer „Lebenswelt“ bezeichnet werden kann, bestreitet aber nachdrücklich, dass dieser Begriff „als Grundlage für eine Kritik der Funktionssysteme“ taugt.

bermas bekanntlich den Begriff der „Lebenswelt“. Das konfliktive Verhältnis zwischen den ausdifferenzierten, mediengesteuerten Subsystemen und der durch den Verständigungsmechanismus integrierten Lebenswelt markiert für ihn das Kernproblem der Gesellschaftstheorie. Indes ist ein umfassender Gesellschaftsbegriff, der „Gesellschaft“ nicht von vorneherein in einen Gegensatz zu „System“ bringt, die Voraussetzung dafür, dergleichen Konflikte auch als Konflikte innerhalb der Gesellschaft beschreiben zu können.

Beck unterstellt, der von ihm bekämpfte methodologische Nationalismus der modernen Soziologie operiere mit der „Gleichsetzung von Nationalstaat und Gesellschaft“ (Beck 1997, 52). Allerdings steht die Differenzierung von Staat und Gesellschaft, mit der das ursprüngliche Verständnis der societas civiles in zwei getrennte Komponenten zerlegt wird, am Beginn der soziologischen Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft (vgl. Luhmann 1987, 67ff.). Diese Form der Differenzierung ist heute ebenso revisionsbedürftig wie die Annahme, die Becks Bild von der Container-Theorie der Gesellschaft durchaus passend widerspiegelt, der Staat berge die Gesellschaft in sich wie ein Gefäß, das seinen Inhalt umschließt. Auch dieses Bild setzt ja bereits die Unterscheidung zwischen Gefäß bzw. „Container“ und seinem Inhalt voraus.

Die Erkenntnisblockaden, die eine umfassende soziologische Beschreibung des Globalisierungsprozesses behindern, werden jedoch nicht dadurch überwunden, dass die Differenz von Staat und Gesellschaft mit der Dichotomie von „Nationalstaat“ und „Weltbürgergesellschaft“ perpetuiert wird – wie dies Beck selbst betreibt – , vielmehr dürfte es fruchtbarer sein, den Nationalstaat als eine „Dekomposition der Weltgesellschaft“ (Stichweh 1994, 90) aufzufassen. Das politische System der Weltgesellschaft differenziert sich vorzugsweise regional (und damit segmentär) in der Form von Staaten – demgegenüber ist festzustellen, dass andere Funktionssysteme der Weltgesellschaft, wie z.B. die Ökonomie oder die Wissenschaft, weitgehend unabhängig von Raumgrenzen operieren (vgl. Luhmann 1997, 166), weshalb es auch unangemessen wäre, die Differenzierung des politischen Systems in staatliche Einheiten mit der Differenzierung von Regionalgesellschaften zu identifizieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich die anhaltende Attraktivität, die dem Nationalstaatsgedanken auch in Zeiten der Globalisierung nach wie vor zukommt, als Aspekt der politisch-staatlichen Binnendifferenzierung der Weltgesellschaft interpretieren. Funktional differenzierte Teilsysteme der Weltgesellschaft können durchaus sekundär eine segmentäre, d.h. auch territorial gebundene, Binnendifferenzierung ausprägen. Dass die Weltgesellschaft primär funktional differenziert ist, bleibt davon unberührt.

Aus weltgesellschaftlicher Perspektive kann die Funktion der Staatenbildung gerade in Bezug zu einer weltgesellschaftlichen Erwartungsstruktur, auf eine „institutionalisierte Leitidee“ (Stichweh 1994, 89), die auf die Herstellung einer weltweit egalitären Basisstruktur nationaler Souveränität zielt, verständlich gemacht werden. Ansonsten wäre auch die Tatsache, dass die Zahl

der selbstständigen Staaten in der Welt von 1974 bis 1998 nochmals um rund ein Drittel zugenommen hat vor dem Hintergrund einer Globalisierung, mit der anscheinend ein Bedeutungsverlust des Staates einhergeht, kaum zu erklären. Allerdings sieht Luhmann die Auslaufphase der Nationalstaatsidee, die heute „mehr Schaden als Nutzen stiftet" (Luhmann 1997, 1055) bereits eingeleitet; er öffnet damit den Blick auf funktional äquivalente Formen der Strukturierung des politischen Systems der Weltgesellschaft, die vom Aufbau einer „Global-Governance-Architektur" (vgl. Messner 1998) bis hin zu „demarchischen" Formen der politischen Organisation (vgl. McGrew 1998) reichen können. Der Umbau der politischen Infrastruktur des internationalen Systems in Richtung auf supranationale Ordnungsnetze, die sich funktional durch die Bearbeitung bestimmter weltgesellschaftlicher Problemlagen und nicht mehr durch territoriale Bezüge definieren, ist in Ansätzen bereits angelegt.

*c) Entwicklungsdisparitäten als interne Differenzierungen der Weltgesellschaft:* So wie die Weltgesellschaftstheorie die Staatenbildung nicht als Widerspruch zur Voraussetzung eines welteinheitlichen Gesellschaftssystems deutet, sondern sich vielmehr in der Lage sieht, die Funktion nationalstaatlicher Differenzierung im weltgesellschaftlichen Kontext zu erhellen, sind auch die sozialen Unterschiede und Disparitäten, die bei der Betrachtung der heutigen Weltlage ins Auge fallen, als Ergebnis von Prozessen innerhalb eines globalen Systems zu erläutern. Die unübersehbare Ungleichheit der gesellschaftlichen Lebensbedingungen und die Tatsache, dass die Ungleichverteilung des weltweit erwirtschafteten Reichtums im Zuge der Globalisierung nicht ab–, sondern vielmehr dramatisch zugenommen hat, wird vielfach als Argument gegen das Konstrukt einer Weltgesellschaft ins Feld geführt. Doch eine Theorie der Weltgesellschaft behauptet gerade nicht die Homogenität konkreter Lebensverhältnisse, sie beansprucht vielmehr, die offensichtliche „Differenzierung der Weltgesellschaft (...) aus der Existenz dieser Gesellschaft selbst zu erklären" (Heintz 1982a, 9). Die Leistungsfähigkeit der weltgesellschaftlichen Perspektive muss sich gerade darin erweisen, die Gleichzeitigkeit von integrierenden und fragmentierenden Prozessen, den Widerspruch zwischen der weltweiten Diffusion kultureller Muster und fundamentalistischen Gegentendenzen, wie auch die Vertiefung der Entwicklungsdisparitäten als strukturelle Effekte der Weltgesellschaft analysieren zu können. Selbst die fast vollständige Abkoppelung ganzer Regionen von weltwirtschaftlichen Zusammenhängen, die Entstehung neuer „terrae incognitae", gewissermaßen weißer Flecken auf der Landkarte der Weltgesellschaft, wie sie Rufin (1991) beschreibt, ist letztlich nur vor dem Hintergrund der Mechanismen der Globalisierung verständlich.

Sicherlich lassen sich auch normative Weltgesellschaftsbegriffe belegen, die von der Möglichkeit und Wünschbarkeit der globalen Sozialintegration und der weltweiten Konvergenz der Lebensverhältnisse ausgehen oder aber

einem naiven ontologischen Weltverständnis aufsitzen, und damit, wie es Archer's Plädoyer für eine „Sociology for One World" illustriert, die Einheit der Welt als Ausgangs- und Zielpunkt soziologischen Denkens verabsolutieren. Für den hier präferierten Ansatz der Weltgesellschaftsforschung ist jedoch die Beobachtung von Differenzen leitend:

> „Ich sehe gerade in der globalen Unterschiedlichkeit, in der Radikalität sozialer und kultureller Ungleichheiten, in der Inkompatibilität und radikalen Perspektivendifferenz, gerade in der Nicht-Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse des sozialen Lebens auf der Erde sowohl die Brisanz wie auch die Plausibilität des Begriffs Weltgesellschaft" (Nassehi 1998, 156).

Die soziologische Systemtheorie hatte die Frage der sozialen Ungleichheit als Dimension der modernen Gesellschaft lange Zeit vernachlässigt. Indes ist die Auseinandersetzung mit dem Problem, dass offenbar ganze Bevölkerungsgruppen von der Teilhabe an vielen oder gar allen weltgesellschaftlichen Funktionssystemen ausgeschlossen sind – ein Phänomen, das mit dem Theorem der „Exklusion" bezeichnet wird – in einigen der späten Schriften von Luhmann, wie auch in den Arbeiten von Fuchs, Nassehi oder Stichweh geradezu in den Mittelpunkt des systemtheoretischen Interesses gerückt. Die enorme Heterogenität innerhalb der Weltgesellschaft, die Ambivalenzen des Globalisierungsprozesses und das enorme Konfliktpotenzial, das sie in sich bergen, sind somit kein Widerspruch zu einem weltgesellschaftlichen Forschungsdesign – im Gegenteil, sie markieren ein zentrales Motiv, dergleichen Disparitäten als Phänomene verstehen zu wollen, die auf einen strukturellen Zusammenhang und einen gemeinsamen Referenzrahmen verweisen.

In ähnlicher Weise hatte sich auch die dependenzorientierte Entwicklungstheorie (so z.B. bei Frank, Amin, Senghaas) darum bemüht, die strukturelle Heterogenität peripherer Ökonomien aus den Wirkungsweisen weltwirtschaftlicher Makrostrukturen zu erklären. So gesehen scheint eine Theorie der Weltgesellschaft auch einen geeigneten Rahmen für die Reformulierung der entwicklungstheoretischen Problemstellung zu bieten. Die Entwicklungsforschung ist orientiert an der Erklärung des weltweiten Wohlstandsgefälles und an der Begründung von Strategien zu dessen Überwindung. Heute steht außer Frage, dass die klassischen Paradigmen der Entwicklungstheorie, wie sie insbesondere in den beiden Hauptströmungen der Modernisierungs- und der Dependenztheorie zur Anwendung kamen, der Revision bedürfen. Dass die herkömmlichen Kategorien der Entwicklungsforschung den veränderten Problemlagen in ihrem Gegenstandsbereich nicht mehr Rechnung tragen können, wird derzeit in mindestens vierfacher Hinsicht erörtert:

1. Angesichts der unübersehbaren *Differenzierung der Dritten Welt*, d.h. der enormen Unterschiede, die die wirtschaftliche und politische Entwicklung der einzelnen Länder genommen hat, erwies sich das theoretische Konstrukt einer Dritten Welt „im Sinne einer homogenen Gruppe von Ländern mit identischen Tiefenstrukturen und daraus ableitbaren allgemeinen Theorien

und Strategien zur Problemlösung“ (Menzel 1992, 11) als unhaltbar. Der Entwicklungstheorie wird aus dieser Erkenntnis der Grobschlächtigkeit der bisherigen analytischen Kategorien der Abschied von der „großen Theorie“, die Abkehr von universellen Erklärungsmustern und die Hinwendung zu einer Pluralität von Theorien mittlerer Reichweite anempfohlen, die eher geeignet scheinen, der Vielfalt der Ausgangslagen und der Entwicklungsprozesse im Meso-Bereich gerecht werden zu können (vgl. Mürle 1997). Eine gegenläufige Strategie bestünde darin, das entwicklungstheoretische Auflösungsvermögen zu schärfen, um gerade die Unterschiede in der Entwicklung der Regionen im Kontext eines kohärenten Referenzrahmens als „Differenzierungsprozesse in der Weltgesellschaft“ (so Bornschier/Trezzini 1996) beobachten und beschreiben zu können.

2. Modernisierungs- und Dependenztheorie blieben einem in Grundzügen identischen Entwicklungsverständnis verhaftet, das das ökonomische Niveau der fortgeschrittensten Industrieländer zum Vorbild nahm. Angesichts der ökologischen Grenzen des Wachstums und der Einsicht in die Nicht-Universalisierbarkeit des derzeitigen westlichen Produktions- und Konsumniveaus ist ein solches Entwicklungsideal nicht mehr haltbar. Die Orientierung an dem neuen *Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung*, wie es beispielsweise in der Agenda 21 anlässlich der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 vereinbart worden ist, bringt so auch für das entwicklungstheoretische Denken erhebliche Umbauten mit sich, müssen nunmehr doch auch die vermeintlichen Entwicklungserfolge des Nordens oder der „asiatischen Tiger“ im Lichte ihrer, im globalen Maßstab, ökologischen und sozialen Unverträglichkeit neu bewertet werden.

3. Die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen durch das industriegesellschaftliche Entwicklungsmodell bezeichnet eine Facette einer *„Verallgemeinerung der Entwicklungsproblematik“*, die nach Brock (1997) in den Fokus der Theoriebildung in der Entwicklungsforschung rücken sollte. Zum anderen sind die Industrieländer heute selbst von Prozessen ungleicher Entwicklung betroffen: Erscheinungen wie Massenarbeitslosigkeit und Slumbildung, die ursprünglich als typische Dritte-Welt-Phänomene galten, häufen sich auch in den reichen Staaten des Nordens[35]. Entwicklungskrisen sind nicht mehr entlang einer territorial verstandenen Nord-Süd-Schiene zu verorten.

4. Und schließlich kommt die Entwicklungstheorie nicht umhin, sich angesichts der *Relativierung des Nationalstaates* von ihrer klassischen Beobachtungseinheit, der nationalen Gesellschaft, zu verabschieden. Für das dependenz- wie für das modernisierungstheoretische Denken war die nationale Gesellschaft primäres Erkenntnisobjekt, das in den entwicklungsstrategischen Konzepten zugleich zum Subjekt gesellschaftlicher Entwicklung stilisiert wurde. So plädiert auch Hein dafür, die Entwicklungstheorie vor dem Hinter-

[35] Nur ein Beispiel: In den reichen Ländern leiden insgesamt 34 Millionen Menschen an Unterernährung.

grund der Erosion der nationalen Vergesellschaftung nun im Kontext einer „Theorie der globalen Vergesellschaftung“ (Hein 1997, 121) zu reformulieren. Die „Große Theorie“, derer die Entwicklungsforschung nach wie vor bedarf, könne heute keine „Theorie der Entwicklung nationaler Gesellschaften“ mehr sein.

Die Vertiefung der sozialen Ungleichheiten innerhalb der Weltbevölkerung und die Verelendung und Marginalisierung von vielen Millionen von Menschen in einer Welt, deren Wohlstand insgesamt immer mehr zunimmt, markiert die „internationale soziale Frage“ am Beginn des neuen Jahrhunderts. Diese Problembeschreibung lässt sich allerdings nur begründen, wenn wir einen weltgesellschaftlichen Zusammenhang unterstellen. Erst vor diesem Hintergrund gewinnt die Einsicht in die Existenz globaler Probleme auch einen Aufforderungscharakter für das gesellschaftliche Handeln und für die Suche nach Perspektiven einer „Weltinnenpolitik“.

*d) Der Kontext globaler Probleme:* Diese Feststellung trifft nicht nur auf das Armutsproblem, sondern auf das ganze Spektrum der so genannten „globalen Probleme“ zu. Dass sich die internationale Staatengemeinschaft einer Fülle von Problemen gegenübersieht, die weltumspannende Dimensionen angenommen haben und nur noch auf der Basis einer kooperativen zwischenstaatlichen Zusammenarbeit bewältigt werden können, kann nach den zahlreichen Weltkrisengipfeln der neunziger Jahre schwerlich bezweifelt werden. Heintz hatte schon 1982 mit Blick auf die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen prognostiziert, dass die Bedeutung solcher Probleme, „die nicht von den einzelnen Staaten allein gelöst werden können“ (Heintz 1982a, 12) erheblich zunehmen wird, und hat darin auch sein praktisches Erkenntnisinteresse an der soziologischen Weltgesellschaftsforschung begründet:

> „Damit sie (die globalen Probleme, K.S.) überhaupt identifiziert und präzisiert werden können, muss der Rahmen beschrieben werden, in dem sie lokalisiert sind. Dieser Rahmen ist wiederum die Weltgesellschaft“ (ebd).

Mit der Erkenntnis, die Identifizierung globaler Probleme bedürfe eines weltgesellschaftlichen Theorierahmens, ist nicht zugleich unterstellt, dass die Bewältigung dieser Probleme generell auf der weltgesellschaftlichen Handlungsebene organisiert werden muss. Während es hinsichtlich der fundamentalen „Global-Commons-Probleme“, die den Raubbau an den globalen öffentlichen Güter betreffen, keine Alternative zu einer weltweiten Ordnungspolitik gibt, könnten beispielsweise weltweit auftretende Krisenphänomene (wie die Unregierbarkeit von Megastädten) auch weiterhin im Rahmen nationalstaatlicher Politik effektiv bearbeitet werden, wobei angesichts analoger Problemlagen aber auch hier der Aufbau „globaler Lernpartnerschaften“ von Nutzen wäre (vgl. Messner 1998).

*e) Der Kontext lokaler Probleme:* Es wäre unzureichend, sollte sich die Leistungsfähigkeit einer weltgesellschaftlichen Forschungsperspektive auf

die Interpretation von solchen Problemfeldern, die eine globale Reichweite haben, beschränken. Globalisierung lässt sich nicht nur in Bezug auf „very large-scale phenomena“ (Robertson 1995) verstehen, sondern verweist vielmehr auf die spezifische Weise, in der Lokalitäten miteinander verknüpft sind. Mit der makrosoziologischen Modellbildung ist damit ein Forschungskonzept zu verbinden, das seine Erklärungskraft auch im Mikrobereich unter Beweis zu stellen vermag.

Tatsächlich dürfte das, was im Lokalen geschieht, nicht mehr hinreichend aus Bedingungen zu erklären sein, die nur in dem jeweiligen unmittelbaren lokalen Kontext verankert sind. Eine Theorie der Weltgesellschaft sollte in der Lage sein, den wechselseitigen Zusammenhang von lokalen Ereignissen, die an verschiedenen Stellen der Welt stattfinden, zu rekonstruieren (vgl. Heintz 1982b). Der „global-local-nexus“ (vgl. Alger 1988) als die Art und Weise, in der sich globale Einflüsse im lokalen Raum ausprägen und lokale Akteure auf globale Interdependenzen reagieren, spielt in der Weltgesellschaftsforschung eine herausragende Rolle, wird in den jeweiligen Theorien jedoch sehr unterschiedlich konzipiert. Für die Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Globalem und Lokalem ist entscheidend, welche Systemebenen innerhalb des globalen Systems unterschieden und welche Interaktionsbeziehungen zwischen ihnen angenommen werden. Stichweh unterscheidet Zentrum-Peripherie-Modelle, mit denen vor allem der Weltsystemansatz operiert, von exklusiven und inklusiven Hierarchie-Modellen. Während unter der Voraussetzung exklusiver Hierarchieebenen vom Lokalen bis hin zum Globalen jede Interaktion nur auf jeweils einer Ebene stattfinden kann, könnte nach einem inklusiven Hierarchieverständnis jedes Ereignis gleichzeitig mehreren Kontexten zugerechnet werden, so „daß im einzelnen interaktiven Ereignis Lokales und Globales miteinander interpenetrieren“ (Stichweh 1995, 36).

Um diese wechselseitige Verschränkung von Lokalem und Globalem zu kennzeichnen, hat Robertson in Anlehnung an eine japanische Managementvokabel den Begriff der *„Glokalisierung“* eingeführt (vgl. Robertson 1992). Aus dieser Theorieperspektive wird sichtbar, wie sehr die individuelle Lebenswelt in das Gewebe globaler Beziehungen verwoben ist. Giddens beschreibt den Wandel, der sich daraus für das Alltagsleben ergibt, als „Transformation der Intimität“: „Das persönliche Leben und die in es hineinspielenden sozialen Bindungen sind zutiefst mit den am weitesten reichenden abstrakten Systemen verflochten“ (Giddens 1996, 151). Unter der Voraussetzung inklusiver Ebenenmodelle lässt sich die Interdependenz von lokalen Ereignissen und globalen Umständen besonders prägnant rekonstruieren, ohne dabei der empirisch kaum haltbaren Fehlinterpretation zu verfallen, zu der die exklusiv operierenden Theoriemodelle vielfach verleiten, die dominante Dynamik der übergeordneten Systemebenen würde das, was auf den tiefer liegenden Ebenen geschieht, weitgehend determinieren. So gesehen muss eine Weltgesellschaftstheorie auch nicht mit der Annahme eines säkularen Trends

zur weltweiten Homogenisierung der Lebensumstände und der Einebnung der Kulturen einhergehen, die unter der Voraussetzung einer durchschlagenden Hegemonie einer globalen Systemlogik zwingend wäre.

*Große Theorie nach dem „Ende der Großen Theorie"*

Nach Durchsicht und Typologisierung verbreiteter Globalisierungs- und Weltgesellschaftsmodelle und nach der Erläuterung der theoretischen Fruchtbarkeit eines weltgesellschaftlichen Forschungsdesigns lässt sich festhalten, dass mit einer Theorie der Weltgesellschaft weitreichende Ansprüche verbunden sind. Mit einem soziologisch präzisierten Begriff der Weltgesellschaft wird ein umfassender Referenzrahmen gezeichnet, innerhalb dessen alle sozialen Prozesse wenn schon nicht erklärt, so doch zumindest lokalisiert werden sollen. Da derzeit in Teilen der Entwicklungsforschung die „Große Theorie" in Misskredit geraten ist und aus postmoderner Sicht ohnehin alle „Erzählungen" mit universalistischen Ambitionen ideologieverdächtig sind, liegt der Vorwurf nahe, dass mit dem Unterfangen, eine soziologische Gesellschaftstheorie in den Rang einer Weltgesellschaftstheorie zu transformieren, inakzeptable Totalitätsansprüche einhergehen. Eine soziologische Systemtheorie der Weltgesellschaft ist vermessen genug, sich selbst als „Supertheorie" mit universalistischen – „und das heißt auch, sich selbst und ihre Gegner einbeziehenden" (Luhmann 1982, 19) – Ansprüchen zu deklarieren. Universalitätsansprüche sollten indes nicht mit Totalitätsansprüchen verwechselt werden:

> „Universalität der Theorie heißt nicht, daß sie ihre Gegenstände total, das heißt in allen nur möglichen Hinsichten erfasse(...). Universalismus steht einem Pluralismus von Theorieversuchen (...) nicht im Wege" (Habermas/Luhmann 1971, 378f.).

Schwerer wiegt der Vorwurf, den Anthony King, im Anschluss an Stewart Hall, gegenüber allen Versuchen, den Globalisierungsprozess wissenschaftlich zu beschreiben, einwendet: er deutet die vorherrschenden „globalizing theories as the self-representation of the dominant particular" (King 1990, 16). Der Widerstand, den zahlreiche Intellektuelle des Südens gegen eine Form der „Globalisierung" formulieren, die in erster Linie als neue Variante der Durchsetzung und Legitimation hegemonialer Herrschaftsansprüche des Westens wahrgenommen wird (vgl. Hountondji 1997, Sivaraksa 1992), artikuliert sich so auch in der Kritik aller jener sozialwissenschaftlichen Ansätze, die diese Prozesse in universalistischer Manier verklären. So sieht auch Philip Engelhard den Universalismus „als universalen Herrschaftsanspruch der westlichen Ideologie" (nach Wintersteiner 1999, 243), und kritisieren die Vertreter der „Cultural Studies" universalistisches Denken als eine Ideologie der westlichen, weißen Männer (vgl. z.B. Giroux 1992).

Dergleichen grundsätzliche Einwände, die die Partikularität aller theoreti-

scher Ansätze, die die Weltgesellschaft zu rekonstruieren trachten, hinterfragen, müssen im weiteren Fortgang im Blick behalten werden und können an dieser Stelle nicht leichthin entkräftet werden. An die Weltgesellschaftsforschung ist jedenfalls die Anfrage zu stellen, inwieweit sie ein Sensorium für die eigene zeitgeschichtliche Bedingtheit und kontextuelle Relativität zu entwickeln vermag. Bei aller Unbescheidenheit, mit der eine systemtheoretische Theorie der Weltgesellschaft auch auftritt, sehe ich hier die Anforderung an eine solche selbstkritische Reflexivität durchaus eingelöst. Insofern sie sich als Versuch einer soziologischen Selbstbeschreibung der Weltgesellschaft begreift, der zwangsläufig als Gegenstand seiner eigenen Konstruktion wieder auftauchen muss, ist sie sich der unaufhebbaren Kontingenz ihres Ansatzes bewusst. Die Weltgesellschaftstheorie begreift sich als eine spezifische Form, die Gesellschaft zu beobachten, neben der andere Beobachtungen der Gesellschaft möglich sind. Sie nimmt dabei in den Blick, dass hyperkomplexe Gesellschaften prinzipiell „mit einer Mehrheit von auf ihre Komplexität gerichteten Beschreibungen“ (Fuchs 1992, 65) konfrontiert sind.

Auch Heintz wertet es als besondere Leistung eines weltgesellschaftlichen Theorierahmens, dass es dieser ermöglicht, „dass die Perspektiven selbst in Perspektive gestellt werden, d.h. dass man danach fragt, welche Positionen sie innerhalb der Weltgesellschaft zum Ausdruck bringen“ (Heintz 1982a, 12) – und diese Einsicht muss konsequenterweise die perspektivische Position des Weltgesellschaftstheoretikers selbst umfassen.

Soweit die Ideologiekritik an den Weltgesellschafts- und Globalisierungstheorien auf den Nachweis zielt, hier würden Ansprüche auf universelle Gültigkeit zu Unrecht erhoben, weil darin jeweils tatsächlich partikulare oder ethnozentrische Standpunkte zum Ausdruck kommen, die nicht verallgemeinerbar sind, so ließe sich diesem Einwand mit einer selbstkritischen Anlage einer Weltgesellschaftstheorie begegnen, die ihre eigene Bedingtheit mitreflektiert. Schwieriger wird es, wenn, wie dies aus postmoderner oder auch kommunitaristischer Warte vertreten wird, die Möglichkeit der Sozialwissenschaften, Erkenntnisse mit universalistischem Geltungsanspruch zu gewinnen, generell verworfen wird. An dieser Stelle sei nur ein pragmatisches Argument ins Feld geführt: Die weltweiten Probleme, die die Grenzen von Staaten, Kulturkreisen und Kontinenten überschreiten, werden für das Schicksal aller Regionen und damit auch jener Gemeinschaften, die für sich die Legitimität einer spezifischen Weltsicht reklamieren, eine zunehmende Bedeutung gewinnen. Daher gibt es zu einem weltweiten Verständigungsprozess keine Alternative, in dem über die Maßstäbe der Bewertung dieser Problemlagen und die Schritte, die zu ihrer Bewältigung kooperativ unternommen werden müssen, zumindest ein Minimum an verallgemeinerungsfähigem Konsens erzielt wird. „Weltgesellschaft“ bezeichnet den Referenzrahmen, innerhalb dessen diese Probleme als gemeinsame Probleme identifiziert und Problemlösungsstrategien verhandelt werden können.

Der Ansatz einer soziologischen Weltgesellschaftstheorie schließt keinesfalls aus, dass sich analytische Studien über Prozesse der gesellschaftlichen Mikroebene eines ganz anders gelagerten theoretischen Instrumentariums bedienen. Gerade in der Entwicklungsforschung, von Streeten über Sen bis hin zu Menzel, wurden die Grenzen eines makrotheoretischen Forschungsansatzes zu Recht immer wieder aufgezeigt und auf die Notwendigkeit verwiesen, für unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungsprobleme in verschiedenen Regionen auch unterschiedlich akzentuierte Beschreibungsmodelle zu entwickeln. Der Komplexität der gesellschaftlichen Wirklichkeit kann Theorie letztlich nur mit einer Komplexität und Vielfalt der Modelle gerecht werden. Und dies ist nicht nur eine Frage des Auflösungsvermögens, über das hochaggregierte „Blueprints" gesellschaftstheoretischer Erklärungsansätze nur unzureichend verfügen, sondern auch Ausdruck der Notwendigkeit, das Forschungsinstrumentarium auf differente kontextuelle Bedingungen wie auch auf die Ebenendifferenzen sozialer Prozesse abzustimmen. Auch wenn wir anerkennen müssen, dass der methodologische Ansatz von Mikrostudien nicht aus Makrotheorien deduziert werden kann, ist damit Möglichkeit und Bedarf an „Großer Theorie" keinesfalls bestritten, vielmehr belegen gerade die neueren Trends in der zeitgenössischen Entwicklungsforschung die Fruchtbarkeit einer Verzahnung von Mikro- und Makroansätzen (vgl. hierzu Mürle 1997, Thiel 1999).

Festzuhalten bleibt, dass wir die Voraussetzung einer Weltgesellschaft als einen kategorialen Rahmen begreifen, der die Beschreibung und Bearbeitung von Fragen erlaubt, die im Kontext des „methodologischen Nationalismus" der Sozialwissenschaften nicht oder nur unzureichend in den Blick genommen werden können. Die Fruchtbarkeit dieses theoretischen Zugriffs ergibt sich zunächst aus der Kontexterweiterung, die er ermöglicht.

## *2. Gesellschaft als System betrachtet*

In Anlehnung an die Struktur der Luhmannschen Theoriearchitektur möchte ich die weiteren Konturen der Weltgesellschaft in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht entfalten. Eine soziologische Selbstbeschreibung der Gesellschaft muss sich nach Luhmann in allen drei Sinndimensionen artikulieren. Er unterscheidet daher (hinsichtlich der Sachdimension) eine *Theorie der Systemdifferenzierung*, eine *Kommunikationstheorie* (hinsichtlich der Sozialdimension) und eine *Evolutionstheorie* (in zeitlicher Hinsicht) als komplementäre Teiltheorien seiner Gesellschaftstheorie. Daran anknüpfend erörtere ich

- in der Sachdimension die Komplexität und innere Differenzierung des Weltgesellschaftssystems,
- in der Sozialdimension die Frage der Sozial- und Systemintegration in der Weltgesellschaft,

- in der Zeitdimension die weltgesellschaftlichen Steuerungsprobleme und die Prozesse „evolutionären Lernens“.

Es kann hier nicht darum gehen, den systemischen Ansatz einer Gesellschaftstheorie umfassend zu diskutieren. Dies wäre angesichts des Umfangs und der Elaboriertheit des Luhmannschen Theorieprogramms ohnehin vermessen und angesichts der Vielzahl der bereits vorliegenden Einführungen und exegetischen Darstellungen auch wenig originell. Mir ist daran gelegen, mit Hilfe systemtheoretischer Kategorien einzelne Facetten der Weltgesellschaftsdiskussion zu beleuchten, die für eine Konzeption Globalen Lernens relevant sind.

Allerdings ist es unumgänglich, einleitend zentrale Grundbegriffe der Systemtheorie zu rekapitulieren, soweit diese für eine Analyse des weltgesellschaftlichen Zusammenhangs von Bedeutung sind. Hierbei ist zu beachten, dass in der Entwicklung der Allgemeinen Systemtheorie eine Abfolge verschiedener Systembegriffe zu verzeichnen ist, die sich auch in der soziologischen Systemtheorie widerspiegeln:

*Die Entstehung emergenter sozialer Ordnung*

Inwieweit die systemtheoretische Betrachtung eine fruchtbare Forschungsperspektive ins Spiel bringt, die für die Beobachtung komplexer Vorgänge einen erheblichen Erkenntnisgewinn verspricht, wird im Blick auf die Anfänge und Motive systemtheoretischen Denkens ersichtlich: Systemtheorie entstand aus dem Interesse, die Konstitution komplexer, emergenter Ordnungen beschreiben zu können, vor der der analytische Reduktionismus der neuzeitlichen empirischen Wissenschaften weitgehend kapitulierte. Einer der Begründer der Allgemeinen Systemtheorie, Ludwig von Bertalanffy, knüpft mit der von ihm vertretenen Re-Etablierung holistischen Denkens ausdrücklich an die aristotelische Tradition an. Dem holistischen Denken des Aristoteles, das die Reduzierbarkeit des Ganzen auf seine Teile bestritt, hatte Galilei seine „resolutive Methode“ entgegengestellt, die die analytische Zerlegung empirischer Phänomene in einzelne Elemente und deren isolierte experimentelle Untersuchung ermöglichen sollte. Die Experimentalforschung war diesem reduktionistischen Forschungsparadigma weitgehend gefolgt: „In the past, science tried to explain observable phenomena by reducing them to an interplay of elementary units investigatable independently of each other“ (v. Bertalanffy 1968, 36f.). Jedoch scheiterten vor allem Biologen daran, Phänomene der Ganzheit reduktionistisch zu erfassen, insofern sie es bei lebenden Organismen mit Systemen zu tun hatten, die durch die isolierte Untersuchung ihrer Teile offensichtlich nicht ausreichend verstanden werden konnten.

Bertalanffy konzipiert Allgemeine Systemtheorie als „general science of ‘wholeness’“, die nicht zuletzt die Biologie in die Lage versetzen soll, den Organismus als System auch ohne Rückgriff auf metaphysische vitalistische

Kräfte beschreiben zu können. Bertalanffys einfache Definition von Systemen als „sets of elements standing in interaction“ (ebd. 38) gibt bereits eine Antwort auf das Problem der Ganzheit, das für den Wissenschaftler darin besteht, dass die Eigenschaften des Ganzen nicht aus den Eigenschaften seiner Teile ableitbar sind. Offensichtlich sind in erster Linie die Beziehungen, die die Elemente untereinander herstellen, für die Konstitution emergenter Eigenschaften verantwortlich. Während Bertalanffy die Entstehung emergenter Ordnung gemäß dem holistischen Diktum „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ in einer zu den Eigenschaften der Elemente neu hinzukommenden Qualität, der Potenz ihrer Verknüpfung, ermöglicht sieht, geht die zeitlich etwas später aufkommende kybernetische Systemtheorie davon aus, dass sich Systembildung Restriktionen („constraints“) verdankt. Die Ordnung eines Systems besteht in dieser Terminologie in der Beschränkung der Variabilität ihrer Elemente: „The modern theory, based on the logic of communication, regards organization as a restriction or constraint“ (Ashby 1968, 109).

Bereits Bertalanffys erster Entwurf einer General System Theory ist von dem Anliegen geleitet, mittels der Formulierung allgemeiner Systemeigenschaften Gegenstände, die traditionell in getrennte Forschungsbereiche von Geistes- und Naturwissenschaften fallen, hinsichtlich ihrer Isomorphie zu beschreiben. Er nimmt an,

> „daß für Systeme gewisse sehr allgemeine Prinzipien gelten – unabhängig davon, was das System als Ganzes, die Natur seiner Komponenten und der zwischen ihnen bestehenden Beziehungen oder Kräfte sein mag“ (v. Bertalanffy 1972, 21).

Natürliche wie künstliche, organische wie soziale Systeme werden mit Hilfe eines allgemeinen Systembegriffs untereinander vergleichbar. Die Allgemeine Systemtheorie möchte damit ein Forschungsinstrumentarium bereitstellen, das einen Schritt auf dem Weg zu einer Einheit der Wissenschaften markiert (vgl. v. Bertalanffy 1968, 38). Angesichts der Vielfalt der Anschauungsquellen, aus denen sich systemtheoretisches Denken speist, ihrer mehr oder weniger parallelen Genese in Biologie, Physik, Informationstheorie und Soziologie, wäre es daher auch verfehlt, in der Anwendung systemischer Kategorien auf soziale Prozesse die Übertragung biologischer Prinzipien auf die Gesellschaft zu sehen und dies dann pauschal als „Biologismus“ zu diffamieren.

Das ursprüngliche Schlüsselproblem der Allgemeinen Systemtheorie, die Entstehung von Ordnung, ist nicht zuletzt ein originär soziologisches Problem, das beispielsweise Simmel mit der Frage „Wie ist Gesellschaft möglich?“ auf den Begriff gebracht hatte oder das Parsons auf das „Hobbesian problem of order“ zurückführt. „Dessen Frage war, ‘wie können Individuen, wenn sie aufgrund eigener Interessen rational handeln, in einer sozialen Ordnung leben?’“ (Luhmann 1981, 262). Für die Soziologie ist die Einsicht konstitutiv, dass die soziale Rationalität sich nicht aus den individuellen Rationalitäten ableiten lässt. Soziale Ordnung, dies hat eine Theorie der Gesell-

schaft von Anfang an beschäftigt, ist aus der bloßen Aggregation disparater Interessen, Motive oder Handlungen der Individuen nicht erklärbar. Für die Kennzeichnung der spezifischen neuen Qualität geordneter Systeme ist der Begriff der Emergenz reserviert, der in der Allgemeinen Systemtheorie auch heute noch in einer an Bertalanffy erinnernden Weise gebraucht wird:

> „Emergenz bezeichnet das plötzliche Auftreten einer neuen Qualität, die jeweils nicht erklärt werden kann durch die Eigenschaften oder Relationen der beteiligten Elemente, sondern durch eine jeweils besondere selbstorganisierende Prozeßdynamik" (Krohn/Küppers 1992, 7f.).

Für die Einsicht in den Charakter jener Prozesse, die Ordnung konstituieren, ist mit dem Begriff der Emergenz freilich noch nicht allzu viel gewonnen, doch wird mit der systemtheoretischen Reformulierung des klassischen Problems des Verhältnisses von Ganzem und Teilen unter der Perspektive der Entstehung emergenter Ordnung ein Fragehorizont eröffnet, der genau dies, d.h. die Wechselwirkungen zwischen Mikrostrukturen und systemischen Eigenschaften, zu erforschen erlaubt.

*Systemtheoretische Paradigmen und die „autopoietische Wende"*

In einem 1968 auf dem Deutschen Soziologentag in Frankfurt gehaltenen Vortrag unterscheidet Luhmann vier Etappen in der Entwicklung der Allgemeinen Systemtheorie, in denen der Wandel von „einem ontologischen Systembegriff in Richtung auf einen funktionalen, umweltbezogenen Systembegriff" (Habermas/Luhmann 1971, 10) vollzogen wird. Die ältesten systemtheoretischen Konzeptionen rekurrieren, noch ohne Verwendung des Terminus „System", auf den aristotelischen Begriff des Zusammengesetzten, des Ganzen, das aus Teilen besteht. Diese Ganzheit wurde noch ohne Bezug zu ihrer Umwelt als allein aus sich heraus in ihrer internen Ordnung verstehbar gedacht. Im Verlaufe der Entwicklungslinien „Gleichgewichtstheorien", „Theorie umweltoffener Systeme" und „Kybernetische Systemtheorie" konstatiert Luhmann eine zunehmende Einholung der Systemumwelt als konstitutiven Bestandteil des Systembegriffs selbst: Zuerst wurde in den Gleichgewichtstheorien Umwelt als Systemfaktor in Betracht gezogen, jedoch vorrangig als Quelle von Störungen begriffen, die den Bestand des Systems bedrohen. Bertalanffys Theorie der offenen Systeme formulierte demgegenüber gerade die selektiven Austauschprozesse des Systems mit seiner Umwelt als Voraussetzung für die Fähigkeit eines Systems, seine Bestandserhaltung gewährleisten zu können. In den kybernetischen Systemtheorien schließlich erblickt Luhmann die unmittelbaren Vorläufer seines eigenen (ursprünglichen) Systembegriffs, der das System definiert in seiner Differenz zur Umwelt. Dieser Systembegriff trägt der Einsicht Rechnung,

> „daß die Strukturen und Prozesse eines Systems überhaupt nur in Beziehung auf dessen Umwelt möglich und verständlich sind; ja daß erst der Umweltbezug

> überhaupt festlegt, was in einem System als Element und was als Beziehung zwischen Elementen fungiert“ (Luhmann 1975, 194).

Luhmann führt diese Entwicklungslinien der Allgemeinen Systemtheorie unter dem Eindruck einer neuerlichen fundamentalen Umdisposition systemtheoretischen Denkens später auf nur noch zwei elementare Paradigmen zurück, die sich jeweils durch die Leitdifferenzen, mit der sie ihre Informationsverarbeitung steuern, charakterisieren lassen: Die ältere Lehre, die komplexe Systeme als Ganzheiten von Augen hatte, die aus Teilen zusammengesetzt sind, operierte mit der *Differenz von Ganzem und Teil*, während mit dem ersten paradigmatischen Umbruch, den insbesondere Bertalanffys Theorie der umweltoffenen Systeme vollzogen hat, die *Leitdifferenz von System und Umwelt* in den Mittelpunkt rückt (vgl. Luhmann 1984, 20ff.). Dieses systemtheoretische Paradigma bricht somit mit der älteren „Vorstellung vom selbstgenügsamen Ganzen, das den Teilen Perfektion vermittelt“ (Luhmann 1975, 195). 1984 zeichnet Luhmann einen weiteren Umbruch der systemtheoretischen Modelle nach, mit dem ein drittes Paradigma auf den Plan tritt, das er in seinem Vortrag von 1968 noch nicht absehen konnte – wenngleich sich, wie er später selbst bemerkt, diese weitere Umdisposition bereits in den frühen 60er Jahren mit den Theorien über „self-organizing systems“ abzeichnete (vgl. Luhmann 1984, 24). Er beurteilt diese als Vorstufen zur modernen *Theorie selbstreferentieller Systeme,* welche an die Stelle des Bezugs auf die Systemstruktur, die als Selbstorganisation gefasst wurde, schließlich den Bezug auf die Einheit des Systems im Prozess der Systemkonstitution, d.h. die selbstreferentielle Produktion der Elemente des Systems setzt. Diesen „Schritt von überbietender Radikalität“ (ebd.), dieses „explosive“ Paradigma Selbstreferenz verdankt die Allgemeine Systemtheorie in erster Linie dem chilenischen Neurophysiologen Humberto R. Maturana, der seinen entsprechenden Begriff der „autopoietischen Organisation“ erstmals in seinen Arbeiten Anfang der siebziger Jahre entwickelte, deren Rezeption im deutschsprachigen Raum jedoch erst im Anschluss an ein Symposion an der Universität Bremen im Jahre 1977 erfolgte (vgl. Hejl 1982, 211). Maturana definiert *Autopoiesis* folgendermaßen:

> „Die autopoietische Organisation wird als eine Einheit definiert durch ein Netzwerk der Produktion von Bestandteilen, die 1. rekursiv an demselben Netzwerk der Produktion von Bestandteilen mitwirken, das auch diese Bestandteile produziert, und die 2. das Netzwerk der Produktion als eine Einheit in dem Raum verwirklichen, in dem die Bestandteile sich befinden (...) Wir nennen die Klasse von Systemen, die die autopoietische Organisation aufweisen, autopoietische Systeme“ (Maturana 1982, 158f.).

Autopoiesis bezeichnet somit den Reproduktionsmodus von Systemen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch ein Netzwerk dieser Elemente selbst herstellen. Mit der Behauptung, dass autopoietische Systeme wie Zellen oder Organismen weder einen Input noch einen Output haben, scheint

Maturana auf den ersten Blick in krassem Gegensatz zur Theorie der umweltoffenen Systeme zu argumentieren, die ja insbesondere für den Fall homöostatisch operierender Organismen Gültigkeit beansprucht. Jedoch bestreitet Maturana mit der These, dass die autopoietische Organisation beispielsweise einer Zelle keinerlei Prozesse ordne, die nicht zur Zelle gehören (vgl. Maturana 1982, 196) gerade nicht, dass diese Fähigkeit auch eines Unterbaus bedürfe, in dem die Zelle in Energie- und Materialaustausch mit ihrer Umwelt steht. Der Operationsmodus autopoietischer Systeme vollzieht sich jedoch in selbstreferentieller Geschlossenheit, insofern das System alle Elementen in ihrer Spezifität und ihrer internen Ordnung, die das System konstituieren, also mithin die eigene Organisation selbst produziert. Die Aufhebung (wohlgemerkt: nicht die Negation) des System/Umwelt-Paradigmas im Paradigma der Selbstreferenz formuliert Luhmann so:

> „Selbstreferentielle Geschlossenheit ist nur in einer Umwelt (...) möglich (...). Die Unterscheidung von 'geschlossenen' und 'offenen' Systemen wird ersetzt durch die Frage, wie selbstreferentielle Geschlossenheit Offenheit erzeugen könne" (Luhmann 1984, 25).

Ein autopoietisches System ist somit ausschließlich daran orientiert, seine Identität zu bewahren, d.h. seine Fähigkeit zur autopoietischen Reproduktion über die Konstitution variabler Elemente und ihrer Relationen hinaus aufrechtzuerhalten (vgl. Maturana 1982, 317). Die Fähigkeit, spezifische, das System konstituierende Elemente selbst reproduzieren zu können, setzt die Orientierung an der eigenen Identität voraus: „Systeme müssen, um dies zu ermöglichen, eine Beschreibung ihres Selbst erzeugen und benutzen" (Luhmann 1984, 25). Diese operative Verwendung einer Selbstbeschreibung zur Reproduktion der eigenen Elemente und ihrer Ordnung definiert den Begriff der Selbstreferenz. Die Existenz eines Systems ist mit seiner Fähigkeit identisch, eine Grenze zur Umwelt stabilisieren und seine Elemente ausschließlich im Selbstkontakt reproduzieren zu können.

Bevor wir der Frage nachgehen, was aus der Anwendung dieses radikalisierten Systembegriffs für eine Beschreibung der Gesellschaft als soziales System folgt, soll auf der Ebene einer Allgemeinen Systemtheorie die Funktion, die Systeme erfüllen, weiter präzisiert werden. Gemäß der funktionalistischen Methode bestimmt Luhmann die Gegenstände seiner Analyse durch die Angabe der Funktion, der sie dienen, d.h. durch die Referenz auf das Bezugsproblem, das sie lösen. In diesem funktionalen Sinne definiert er Systeme: „Systeme (dienen) der Reduktion von Komplexität (...), und zwar durch Stabilisierung einer Innen/Außendifferenz" (Luhmann 1971, 11).

Die Möglichkeit, auch ein System noch auf seine Funktion hin befragen zu können, markiert den von Luhmann vollzogenen Übergang von einer struktur-funktionalistischen Systemtheorie Parsons'scher Prägung zur funktional-strukturellen Systemtheorie, die den Funktionsbegriff dem Systembegriff vorordnet. Parsons hatte die Eigenschaften und Leistungen eines (sozialen)

Systems auf ihre Funktionalität hinsichtlich des letzten Bezugsproblems der Bestandserhaltung des Systems, der Erhaltung seiner Struktur geprüft. Luhmann radikalisiert den Funktionalismus dahingehend, dass auch die Funktion der Systemstruktur noch hinterfragt werden kann. Als letztes Bezugsproblem funktionaler Analyse setzt er (zunächst) das Problem der Komplexität.

> „Als komplex wollen wir eine zusammenhängende Menge von Elementen bezeichnen, wenn auf Grund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann“ (Luhmann 1984, 46).

Der Begriff der Komplexität kennzeichnet also eine Relation der wechselseitigen Ermöglichung von Elementmengen und reduktiven Ordnungen. Reduktion von Komplexität kann dementsprechend als Relationierung von Relationen begriffen werden:

> „Von Reduktion von Komplexität sollte man (..) immer dann sprechen, wenn das Relationsgefüge eines komplexen Zusammenhanges durch einen zweiten Zusammenhang mit weniger Relationen rekonstruiert wird“ (Luhmann 1984, 49).

Systeme reduzieren Umweltkomplexität durch die Entwicklung von Eigenkomplexität, denn nur Komplexität kann Komplexität reduzieren. Umweltkomplexität und Systemkomplexität sind in ein proportionales Verhältnis gesetzt, das die kybernetische Systemtheorie Ashbys bereits 1956 als das „law of requisite variety“ formulierte und deren Maß sie mit Hilfe des Informationsbegriffs bestimmte. „Only variety can destroy variety“ (Ashby 1968b, 135). Dieses Entsprechungsverhältnis darf allerdings nicht als Abbildungsrelation verstanden werden. Die Systemgrenze, die als Differenz von System und Umwelt System und Umwelt erst konstituiert, markiert zugleich ein Komplexitätsgefälle: die Eigenkomplexität des Systems ist weitaus geringer als die Komplexität der Umwelt, so dass die Entsprechung nicht in der Herstellung von Punkt-zu-Punkt-Korrelationen zwischen System- und Umweltkomplexität bestehen kann. Das System muss seine Komplexitätsunterlegenheit durch eine überlegene Ordnung, durch besser organisierte Selektivität auffangen.

Was diese Problembeschreibung der Systemtheorie für die soziologische Analyse sozialer Systeme bedeutete, ließ sich vor dem von Luhmann (mit)vollzogenen „Paradigmenwechsel in der Systemtheorie“ noch in anthropologischer Begrifflichkeit plausibilisieren:

> „Soziale Systeme haben die Funktion der Erfassung und Reduktion von Komplexität. Sie dienen der Vermittlung zwischen der äußersten Komplexität der Welt und der sehr geringen, aus anthropologischen Gründen kaum veränderbaren Fähigkeit des Menschen zu bewußter Erlebnisverarbeitung“ (Luhmann 1970, 111).

Luhmann bestimmt soziale Systeme zunächst durch die Funktion, die unüberschaubare Komplexität der Welt in einer Weise zu reduzieren, die soziales Handeln möglich macht:

> „Abgrenzbare Systeme machen, mit anderen Worten, eine Lebensführung möglich, die sich einer äußerst komplexen, kontingenten Welt aussetzt und doch jeweils nur zwischen wenigen, bewußt kontrollierbaren Möglichkeiten des Verhaltens zu wählen hat“ (Luhmann 1971, 75).

Auch die Funktion der Gesellschaft insgesamt wird in der Ausgrenzung unbestimmbarer Komplexität gesehen, so dass die Gesellschaft als das umfassendste soziale System in der Lage ist, ihren Teilsystemen bestimmbare Komplexität zur Verfügung zu stellen, die letztlich auch für das Verhalten „tragbar“ wird (vgl. Luhmann 1970, 149). Und schließlich fügt sich auch das Erkenntnisinteresse der soziologischen Forschung dem ursprünglichen systemtheoretischen Fortschrittskriterium der Steigerung der Eigenkomplexität zur Reduktion der unermesslichen Weltkomplexität. Der Sinn der soziologischen Aufklärung liegt „in der Steigerung des menschlichen Potentials zur Erfassung und Reduktion von Weltkomplexität durch Systembildung“ (ebd. 78).

Luhmann hat stets deutlich gemacht, dass die Frage nach dem Sozialen „nicht anthropologisch dekomponiert werden“ kann (Luhmann/Schorr 1981, 42), sondern dass Soziales als Realität sui generis begriffen werden muss, die unabhängig vom Bewusstsein und vom konkreten Handeln von Einzelpersonen existiert. Auch beharrt Luhmann bereits vor der paradigmatischen Wende zur Theorie selbstreferentieller Systeme darauf, dass personale Systeme (bzw. psychische Systeme) nicht als Einheiten oder Mitglieder des Gesellschaftssystems begriffen werden können: sie kommen vielmehr nur in der Umwelt der Gesellschaft vor, steuern aber qua Interpenetration ihre Eigenkomplexität zum Aufbau eines emergenten System bei. Die Funktion sozialer Systeme und der Gesellschaft wurde allerdings zunächst in Bezug auf ihre Funktion für handelnde und erlebende Personen begriffen: „Soziale Systeme entstehen nur deshalb, sind nur deshalb nötig, weil Personen unaufhebbar selbst System-in-eigener-Umwelt sind“ (Luhmann/Schorr 1981, 49).

Mit der Umstellung auf eine Theorie selbstreferentieller Systeme jedoch wird jeder Rückgriff auf Personen, auf „handlungsfähige Wesen“ bei der systemtheoretischen Analyse sozialer Vorgänge vollends entbehrlich. Als elementare Operation sozialer Systeme wird im Zuge dieses Paradigmenwechsels Handlung durch Kommunikation ersetzt und das bisherige analytische Leitproblem der Reduktion von Komplexität als Problem der Anschlussfähigkeit rekonstruiert[36]:

> „Es geht nicht um Anpassung, es geht nicht um Stoffwechsel, es geht um einen eigenartigen Zwang zur Autonomie, der sich daraus ergibt, daß das System in

[36] Allerdings ist auch hier zu beachten, dass Luhmann mit der Weiterentwicklung des analytischen Systembegriffs die bisherige Begrifflichkeit der Systemtheorie nicht für unbrauchbar erklärt, sondern davon ausgeht, dass diese in einer neue Theorie aufgehoben wird, die inhaltsreicher ist als die vorangegangene (vgl. Luhmann 1984, 20).

> jeder, also in noch so günstiger Umwelt schlicht aufhören würde zu existieren, wenn es die momenthaften Elemente, aus denen es besteht, nicht mit Anschlußfähigkeit, also mit Sinn, ausstatten und so reproduzieren würde“ (Luhmann 1984, 28).

Die Letztelemente sozialer Systeme, – Kommunikationen – und die Letztelemente psychischer Systeme, – Gedanken – haben keine Dauer, sie sind Ereignisse, die verschwinden, indem sie entstehen, und müssen daher unaufhörlich durch das System selbst reproduziert werden. Die Kommunikationen eines sozialen System sind das Ergebnis früherer Kommunikationen und lösen ihrerseits weitere Kommunikationen aus. „Die Einheit der Einzelkommunikation ist, in dynamischer Hinsicht gesehen, nichts weiter als Anschlußfähigkeit“ (Luhmann 1984, 20). Kommunikation ist dabei nicht als Mitteilungshandeln zu verstehen, das der Übertragung von Informationen dient, sondern als eine Folge von drei verschiedenartigen Selektionen, der Mitteilung, der Information und des Verstehens der Differenz zwischen Information und Mitteilung (vgl. Luhmann 1997, 190), die zu einer emergenten Einheit verknüpft werden, an die weitere Kommunikation anschließen kann.

Indem Luhmann „Handlung“ als ursprüngliche basale Operation sozialer Systeme durch „Kommunikation“ ersetzt, trägt er dem Paradigmenwechsel zur Theorie autopoietischer Systeme Rechnung[37], insofern diese zentral um das Problem der Anschlussfähigkeit kreist. Kommunikation erzeugt weitere Kommunikation, doch Handlung muss nicht notwendigerweise weitere Handlung, sondern kann auch Erleben erzeugen (vgl. Schimank 1996). Handlung und Erleben sind Formen der Zuschreibung von Kommunikation: von Handlung kann man sprechen, wenn eine Mitteilung einem System zugeschrieben wird, von Erleben, wenn sie in der Umwelt des jeweiligen Systems verortet wird. In dieser begrifflichen Fassung wird somit die Rede von Handlungen als Elementen sozialer Systeme nicht obsolet, Handlungen werden jedoch als ein Zuschreibungsphänomen relativiert, insofern die Möglichkeit der Zuschreibung eines kommunikativen Ereignisses als Handlung die Fortsetzung der Autopoiesis der Kommunikation voraussetzt: „Auf die Frage, woraus soziale Systeme bestehen, geben wir mithin die Doppelantwort: aus Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung“ (Luhmann 1984, 240).

Die Gesellschaft kann nun auf dieser Grundlage als dasjenige soziale Systeme definiert werden, das alle Kommunikationen einschließt. Es gibt somit auch keine Kommunikationen außerhalb der Gesellschaft – und innerhalb der Gesellschaft werden keine anderen Operationen als eben Kommunikationen realisiert. In dieser kommunikationstheoretischen Grundlegung liegt die

[37] Eine solches Revirement der systemtheoretischen Grundbegriffe ist jedoch auch im Kontext des Paradigmas der Autopoiesis nicht zwingend. So hält Hejl in seiner soziologischen „Theorie selbstreferentieller Systeme“ (Hejl 1982) weiterhin daran fest, dass Individuen die Elemente der Gesellschaft bilden.

Wurzel für die systemtheoretische These, dass die Gesellschaft heute zwangsläufig Weltgesellschaft sei: „Die Bestimmung der Gesellschaft als das umfassende Sozialsystem hat zur Konsequenz, daß es für alle anschlußfähige Kommunikation nur ein einziges Gesellschaftssystem geben kann“ (Luhmann 1997, 145).

*Grenzen einer handlungstheoretischen Deutung der Weltgesellschaft*

Insofern die soziologische Systemtheorie den paradigmatischen Wandel des systemtheoretischen Denkens mitvollzieht, gewinnt ihr Gesellschaftsbegriff nunmehr eine abstrakte Fassung, die nicht nur mit dem Alltagsverständnis von Gesellschaft, sondern auch mit der soziologischen Tradition radikal bricht. Tatsächlich möchte Luhmann mit seinem gewagten gesellschaftstheoretischen Entwurf die restriktiven Prämissen, die im vorherrschenden Verständnis von Gesellschaft angelegt sind, sprengen, um die Komplexität der heutigen Weltgesellschaft in den Blick zu bekommen. Luhmann benennt vier „Erkenntnisblockierungen“, die die überfällige Horizonterweiterung der Gesellschaftstheorie behindern. Sie bestehen in den Annahmen

> „(...) (1) daß eine Gesellschaft aus konkreten Menschen und aus Beziehungen zwischen Menschen bestehe; (2) daß Gesellschaften folglich durch Konsens der Menschen, durch Übereinstimmung ihrer Meinungen und Komplementarität ihrer Zwecksetzungen konstituiert oder doch integriert werden; (3) daß Gesellschaften regionale, territorial begrenzte Einheiten seien, so daß Brasilien eine andere Gesellschaft als Thailand, die USA eine andere als die Rußlands, aber dann wohl auch Uruguay eine andere als Paraguay; (4) und daß deshalb Gesellschaften wie Gruppen von Menschen oder wie Territorien von außen beobachtet werden können“ (Luhmann 1997, 24f.).

In jeder dieser vier Hinsichten nimmt Luhmann eine weitreichende Revision der gesellschaftstheoretischen Grundlagen vor:

(ad 1) Gegenüber der herkömmlichen Gesellschaftsvorstellung, die Gesellschaft als Aggregation von Menschen sieht und die davon ausgeht, dass Individuen die Gesellschaft durch ihr Verhalten materialisieren, lokalisiert die Systemtheorie den Menschen in der Umwelt von Gesellschaft und konzipiert Gesellschaft als einen autopoietischen *Zusammenhang von Kommunikationen*.

(ad 2) Die Voraussetzung, Gesellschaft werde über konsensuelle Integration, über einen Gesellschaftsvertrag oder über gemeinsam geteilte Werte konstituiert, wird überführt in die Annahme, dass Kommunikation *Anschlussfähigkeit* gewährleistet und im Zuge ihrer Reproduktion Identitäten und Eigenwerte ausbildet: die Autopoiesis der Gesellschaft hängt nicht von Konsens ab, sondern davon „daß Kommunikation fortgesetzt wird – wie immer das dazu notwendige Bewußtsein zum Mitmachen bewogen wird“ (Luhmann 1997, 874).

(ad 3) Ein regionalisierter, nationalstaatlich und territorial gebundener Ge-

sellschaftsbegriff, der die Konsequenz, eine Mehrheit von nebeneinander existierenden Gesellschaften anerkennen zu müssen, mit sich bringt, wird ersetzt durch die Voraussetzung einer *einzigen Weltgesellschaft*, die keinen räumlichen Grenzen unterliegt, sondern durch die Grenzen der Kommunikation definiert ist.

(ad 4) Eine realistische erkenntnistheoretische Einstellung, die von Gesellschaftstheorie als Wissenschaft erwartet, Gesellschaft als ein außerhalb ihrer selbst liegendes Objekt „objektiv" abbilden zu können, so dass es letztlich nur eine einzige richtige Beschreibung der Gesellschaft geben kann, wird in einer *konstruktivistischen Methodologie* aufgehoben, die die Kontextgebundenheit jeder Erkenntnis betont und davon ausgeht, dass theoriegeleitete Forschung selbst nichts anderes sein kann als ein selbstreferentielles soziales System, jede wissenschaftliche Kommunikation über das Soziale in ihrem Gegenstandsbereich vorkommt und Gesellschaftstheorie sich daher reflexiv als Selbstbeschreibung der Gesellschaft begreifen muss – dies stets eingedenk der Tatsache, dass ein hyperkomplexes System wie die moderne Gesellschaft konfrontiert ist „mit einer Mehrheit von auf ihre Komplexität gerichteten Beschreibungen" (Fuchs 1992, 65) und keine Selbstbeschreibung ausprägen kann, die Exklusivität beanspruchen könnte.

Erst mit diesem hier grob skizzierten „Übergang zu einem radikal antihumanistischen, einem radikal antiregionalistischen und einem radikal konstruktivistischen Gesellschaftsbegriff" (Luhmann 1997, 34f.) scheint eine soziologische Gesellschaftstheorie jenen Abstraktionsgrad und das adäquate Auflösungsvermögen zu gewinnen, um dem „seltsame(n) Problem der Weltgesellschaft" (Fuchs 1997) Rechnung tragen zu können. Die Sorge liegt jedoch nahe, und wird von Luhmann selbst eingeräumt, dass mit der Abkehr von einem humanistischen Gesellschaftsbegriff der Gesellschaftstheorie auch jeder Maßstab für die Forderung, die Gesellschaft „menschlicher" zu gestalten, verloren geht. Allerdings wäre es verfehlt, einer soziologischen Theorie, die Weltgesellschaft als ein Netzwerk von Kommunikationen und nicht als „Menschheit" begreift, zu unterstellen, den „Menschen" völlig aus dem soziologischen Denken verbannen zu wollen. Gerade indem Menschen nicht, wie in der soziologischen Tradition, als Ganze als Element der Gesellschaft eingefügt werden, wird die Relevanz des Menschen für die Gesellschaft betont:

> „Das heißt nicht, daß der Mensch als weniger wichtig eingeschätzt würde im Vergleich zur Tradition (...). Gewonnen wird mit der Unterscheidung von System und Umwelt (...) die Möglichkeit, den Menschen als Teil der gesellschaftlichen Umwelt zugleich komplexer und ungebundener zu begreifen, als dies möglich wäre, wenn er als Teil der Gesellschaft aufgefaßt werden müßte. (...) Dem Menschen werden so höhere Freiheiten im Verhältnis zu seiner Umwelt konzediert, insbesondere Freiheiten zu unvernünftigem und unmoralischem Verhalten. Er ist nicht mehr Maß der Gesellschaft" (Luhmann 1984, 288f.).

Menschen werden selbstverständlich im gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhang thematisiert und bezeichnet, d.h. für relevant gehalten, Menschen werden als Personen angesprochen und sie bringen sich, soweit sie kommunizieren, durch Kommunikation temporär und partiell in gesellschaftliche Teilsysteme ein – aber eben nur in einer jeweils ganz spezifischen Hinsicht, nicht „mit Haut und Haaren", nicht mit ihren Gedanken und Empfindungen. Gedanken werden erst dann sozial relevant, wenn sie zum Gegenstand von Kommunikation werden. Die emergente Realität sozialer Systeme verdankt sich der wechselseitigen Perspektivverschränkung von Alter und Ego, die in doppelter Kontingenz stehen, d.h. füreinander undurchschaubar sind. Aus der wechselseitigen Verhaltens-unbestimmtheit entstehen generalisierte Erwartungsmuster, im Sinne einer emergenten Ordnung des wechselseitigen Unterstellens, an die weitere Kommunikation anschließen kann. Der Aufbau der sozialen Welt vollzieht sich infolge der „Autokatalyse durch doppelte Kontingenz" (Luhmann 1984, 159). So gesehen gibt es auch kein soziales System und keine Autopoiesis der Kommunikation ohne die selektive Teilhabe von Bewusstseinssystemen. Psychische und soziale Systeme sind strukturell gekoppelt, in einer Weise, die im Anschluss an einen Terminus aus der Parsons'schen Gesellschaftstheorie mit dem Begriff der „Interpenetration" (vgl. Luhmann 1997, 108) näher beschrieben werden kann[38].

Doch bedeutet dies nicht, dass Gesellschaft aus psychischen Systemen oder aus Menschen besteht. Die Annahme einer vollständigen Integration des Menschen in die Gesellschaft ist entbehrlich: Soziales ist nicht auf psychische oder gar körperliche Begleitoperationen zurückzuführen[39], sondern allein auf die Anschlusszusammenhänge von Kommunikation. Gesellschaft besteht in der Ausdifferenzierung von Kommunikations-zusammenhängen und ihrer Abgrenzung gegenüber einer Umwelt, in der z.B. psychische oder physikalische Prozesse zu verorten sind. Doch gerade weil sich soziale Systeme durch ihre Differenz zur Umwelt konstituieren, liegt auch auf der Hand, dass sie ohne diese Umwelt gar nicht möglich wären.

Dieser systemtheoretischen und funktionalistischen Auffassung von Ge-

[38] Unter „Penetration" versteht Luhmann, dass „ein System die eigene Komplexität (...) zum Aufbau eines anderen Systems zur Verfügung stellt" (Luhmann 1984, 290), „Interpenetration" liege dann vor, „wenn dieser Sachverhalt wechselseitig gegeben ist, wenn also beide Systeme sich wechselseitig dadurch ermöglichen, daß sie in das jeweils andere ihre vorkonstituierte Eigenkomplexität einbringen" (ebd.). Interpenetration bezeichnet damit das wechselseitige, selektive Einbringen von Komplexität zum Aufbau emergenter Ordnung.

[39] Der Unterschied wird deutlich, wenn wir dieser systemtheoretischen Auffassung Tönnies' Verständnis des Sozialen gegenüberstellen: „Alle sozialen Gebilde sind Artefakte von psychischer Substanz, ihr soziologischer Begriff muß zugleich psychologischer Begriff sein" (zit. nach Fuchs 1992, 207).

sellschaft als einer emergenten Ordnung, die ihre Elemente und ihre Strukturen autopoietisch reproduziert, stehen die von Hans Joas so genannten *„Konstitutionstheorien"* gegenüber, „die alle gesellschaftlichen Prozesse aus dem Handeln der Gesellschaftsmitglieder zu begreifen versuchen" (Joas 1996, 337). Konstitutionstheorien gehen in diesem Sinne davon aus, dass es gelingen kann, auch alle ungeplanten makrosoziologischen Eigenschaften „in einer durchschaubaren Weise auf die Handlungen von Akteuren zu beziehen" (ebd. 338). Die gesellschaftliche Ordnung ließe sich so beispielsweise als eine „negotiated order", d.h. als Ergebnis zwischenmenschlicher Aushandlungsprozesse rekonstruieren. Demgegenüber vertritt die Systemtheorie die Ansicht, dass soziale Systeme hinter dem Rücken der Akteure wirksam werden und letztlich Handlungen als Zurechnungsprodukte kommunikativer Prozesse erst konstituieren. Auch wenn letztlich Zweifel an der gelegentlichen Zuspitzung der Polarität von System- und Handlungstheorie zu einer „Konfrontationsstrategie" angebracht sind (vgl. Luhmann 1981), – rekurriert doch auch die Systemtheorie auf einen Begriff sozialen Handelns und konzipiert „soziale Ordnung (...) nicht handlungsfrei" (ebd. 52) – entwerfen Theorien sozialen Handelns und Theorien sozialer Systeme jeweils recht unterschiedliche Beschreibungen des globalen Vergesellschaftungsprozesses.

Wenn man Gesellschaft primär als Handlungssystem – und nicht als Kommunikationssystem – aufzufassen gedenkt, können eine Reihe elementarer gesellschaftstheoretischer Problemstellungen nicht angemessen bearbeitet werden. Dazu zählen beispielsweise das Problem der Bestandserhaltung und Evolution der Gesellschaft in einer komplexen und sich verändernden Umwelt, die funktionale Differenzierung der Gesellschaft oder die über Steuerungs- und Kommunikationsmedien verlaufenden Prozesse der systemischen, funktionalen Integration. Auch Habermas räumt ein, die Gesellschaft könne nicht vollständig als „Lebenswelt" konzipiert werden, weil sich die Integration der Gesellschaft nicht allein unter den Prämissen verständigungsorientierten Handelns vollzieht, sondern intentionale Handlungen bzw. deren Folgen auch über funktionale Zusammenhänge koordiniert werden, die unabhängig von Intentionen und Bewusstsein verlaufen (vgl. Habermas 1981b, 225f.). Umgekehrt bedarf es aber neben einer systemischen Betrachtungsweise, die die funktionale Koordination von Handlungsfolgen in den Blick nimmt, auch einer handlungstheoretischen Perspektive, um die konstitutive Abhängigkeit sozialer Systeme von verständigungsorientierten Handlungszusammenhängen erfassen zu können, die sich u.a. darin erweist, dass Menschen zur Teilhabe an sozialen Systemen motiviert werden müssen, Mechanismen der Systemdifferenzierung lebensweltlich institutionalisiert werden und die Folgen der Systementwicklung der Legitimation bedürftig sind (ebd. 258ff.).

Innerhalb der Tradition weltbürgerlicher Erziehung wie auch in zeitgenössischen Konzepten Globalen Lernens ist es verbreitet, von „Weltgesell-

schaft“, „Einer Welt“ oder „Menschheit“ in einem metaphorischen und häufig identisch gemeinten Sinn zu sprechen. Dies mag in bestimmten Kontexten auch weiterhin von Nutzen und verstehbar sein. Vor dem dargelegten systemtheoretischen Hintergrund ist allerdings festzuhalten, dass in einem soziologisch präzisierten Sprachgebrauch

- Weltgesellschaft nicht mit „Menschheit“ zusammenfällt, da Weltgesellschaft nicht als Kollektiv konkreter Menschen begriffen werden kann, sondern als umfassendstes Sozialsystem, das alle Kommunikationen in sich einschließt und an dem somit Menschen nur in einer ganz spezifischen Hinsicht partizipieren,
- Weltgesellschaft nicht mit „(Eine) Welt“ identisch ist, da „Welt“ nur als unerreichbarer Gesamthorizont allen sinnhaften Erlebens fungiert (und nicht als Gesamtheit aller möglichen Dinge), deren Einheit nie beobachtet werden kann, weil sie die Einheit jeder Unterscheidung, die von einem Beobachter getroffen wird, bezeichnet und damit den blinden Fleck einer jeden möglichen Beobachtung markiert,
- Weltgesellschaft sich nicht in räumlicher Ausdehnung über den „Globus“ ausspannt, da Gesellschaft keinen räumlichen Charakter und keine territorialen Grenzen hat, sondern ihre Grenzen durch die Grenzen der Kommunikation bestimmt werden.

Es wird sich im weiteren Fortgang zeigen, inwieweit sich mit dieser Fassung eines soziologischen Weltgesellschaftsbegriffs, der zum alltäglichen Sprachgebrauch ebenso quer liegt wie zur handlungstheoretischen soziologischen Tradition, weitergehende Erkenntnisse für das Verständnis der Globalität ergeben, die auch für die pädagogische Theoriebildung fruchtbar sind.

# *3. Die funktionale Differenzierung der Weltgesellschaft*

*Globalität als Konsequenz systemischer Ausdifferenzierung*

Zum Kernbestand soziologischen Denkens zählt es, die Modernisierung der Gesellschaft als einen Differenzierungsprozess zu deuten (vgl. Schimank 1996, Nassehi 1999). Strittig jedoch ist, wie der Zusammenhang des Unterschiedenen, die Einheit der disparaten Ebenen und Sphären, in die die moderne Gesellschaft zerfällt, noch gedacht werden kann. Parsons' Ausgangspunkt, dass die innere, normativ vermittelte Integration der Subsysteme für den Bestand einer Gesellschaft konstitutiv ist (vgl. Parsons 1975), markiert einen Pol der Kontroverse, Luhmanns Differenzierungstheorie, „die die normative Integration der modernen Gesellschaft weder als gesellschaftliches Ziel formuliert, noch sie überhaupt für möglich hält" (Nassehi 1999, 13f.) den anderen.

Im Theorem der funktionalen Differenzierung liegt ein Schlüssel zum Verständnis der Entkoppelung gesellschaftlicher Evolution von Raumgrenzen, die heute als Globalisierung zu Bewusstsein kommt. Zugleich eröffnet es den Blick auf die strukturellen Ursachen jener Selbstgefährdung, der sich die Weltgesellschaft heute in dramatischer Weise ausgesetzt sieht und die sich insbesondere in Form der „Globalen Probleme" artikuliert.

Im Rahmen einer systemtheoretischen Gesellschaftstheorie ist von Differenzierung nur im Sinne von Systemdifferenzierung die Rede:

> „Wir schränken den Begriff (...) auf den Sonderfall der Systemdifferenzierung ein. Damit erschweren wir den leichtgängigen Schluß von Strukturproblemen gesellschaftlicher Differenzierung auf individuelles Verhalten" (Luhmann 1997, 596f.).

Mit dem systemtheoretischen Differenzierungsmodell werden somit nicht Muster der Arbeitsteilung, der Rollendifferenzierung oder kultureller Unterschiede bezeichnet, sondern ausschließlich die Ausdifferenzierung von Subsystemen innerhalb eines umfassenderen sozialen Systems. Mit der Bildung von Subsystemen wird der Prozess der Systembildung durch die Unterscheidung eines Systems von seiner Umwelt innerhalb des Gesamtsystems der Gesellschaft wiederholt:

> „Interne Differenzierungen schließen an die Grenzen des bereits ausdifferenzierten Systems an und behandeln den damit eingegrenzten Bereich als eine Sonderumwelt, in der weitere Systembildungen folgen können" (Luhmann 1984, 259).

Durch diese Binnendifferenzierung erhöht die Gesellschaft ihre interne Komplexität und ist zugleich in der Lage, eine höhere Komplexität ihrer Umwelt zu erfassen. Die moderne Gesellschaft unterscheidet sich von früheren Ge-

sellschaftssystemen jedoch nicht nur durch einen höheren Grad der Differenzierung und der Komplexität, sie ist vielmehr in erster Linie durch die Umstellung auf eine andere primäre Differenzierungsform charakterisiert. Archaische Gesellschaften sind durch eine *segmentäre* Differenzierung, d.h. eine Untergliederung in gleichartige und gleichrangige Teile (z.B. in Stämme, Familien, Clans) gekennzeichnet; vormoderne Hochkulturen durch eine *stratifikatorische* Differenzierung oder eine Differenzierung in Zentren und Peripherien, d.h. in ungleichartige Teilsysteme, die zudem durch eine rangmäßige Ungleichheit hierarchisch geordnet sind. Mit dem Übergang zur Neuzeit jedoch bildet sich eine zunehmende Ausdifferenzierung funktionsspezifischer Teilsysteme heraus, die schließlich die Form der stratifikatorischen Differenzierung durch die *funktionale* Differenzierung als vorherrschende Form der Binnengliederung des Gesellschaftssystems ersetzt. Funktionale Differenzierung bezeichnet eine Untergliederung in ungleichartige aber gleichrangige Teilsysteme. Jedes Teilsystem differenziert sich nach seiner speziellen Funktion, die es jeweils autonom erfüllt, innerhalb der Gesellschaft aus. Die Ungleichheit zwischen den Teilsystemen ist somit im Primat ihrer jeweiligen Funktion, nicht aber in einer hierarchischen Ordnung zwischen ihnen begründet.

Den Umbruch von einer gesellschaftlichen Ordnung der unzusammenhängenden Gleichartigkeit hin zu einer gesellschaftlichen Differenzierung nach dem Modus der zusammenhängenden Ungleichartigkeit hatte bereits Herbert Spencer mit seiner Formel „change from a state of indefinite, incoherent homogeneity to a state of definite, coherent heterogeneity“ (zit. nach Luhmann 1997, 415) als ein Grundgesetz der soziokulturellen Evolution formuliert. Luhmann fügt hier allerdings noch die Stufe der stratifikatorischen Differenzierung ein. Luhmann geht davon aus, dass die Abfolge der gesellschaftlichen Differenzierungsformen nicht beliebig variieren kann und ein sprunghafter Übergang von einer segmentären in eine funktional differenzierte Gesellschaft nicht möglich ist (vgl. Luhmann 1997, 615). Im Blick auf die jeweils vorherrschende Differenzierungsform lässt sich die gesellschaftliche Evolution somit in die Epochensequenzen von „archaisch-tribalen Gesellschaften, Hochkulturen und moderner Gesellschaft“ (ebd.) untergliedern.

Der Bestand der vorfindlichen Funktionssysteme lässt sich nicht aus einem apriorischen Set von gesellschaftlichen Bestandsvoraussetzungen ableiten. In Abgrenzung zur soziologischen Tradition und im Unterschied zum Strukturfunktionalismus bezieht Luhmann Funktionen nicht auf Bestandsvoraussetzungen des Gesellschaftssystems, die um den Preis des Untergangs notwendigerweise erfüllt werden müssen, sondern auf Bezugsprobleme „die auf die eine oder andere Weise behandelt werden müssen, soll die Gesellschaft ein bestimmtes Evolutionsniveau halten und auch andere Funktionen erfüllen können“ (ebd. 747). Bekanntlich hatte Parsons die gesellschaftlichen Subsysteme aus einem Klassifikationsschema der funktionalen Erfordernisse dedu-

ziert, die seiner Ansicht nach in jedem Handlungssystem auftreten. Unter der Voraussetzung, dass jedes Handlungssystem „adaptation", „goal attainment", „integration" und „latent pattern maintenance" gewährleisten müsse, um seinen Bestand zu wahren, gelangte er zur Unterscheidung der gesellschaftlichen Subsysteme des Wirtschaftssystems, des politischen Systems, der gesellschaftlichen Gemeinschaft und des Treuhandsystems (vgl. Parsons 1971). Demgegenüber beschreibt Luhmann die funktionale Differenzierung der Gesellschaft als einen kontingenten evolutionären Prozess, der zu einer teilsystemischen Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft führt, die nicht notwendigerweise so ausfallen muss, wie wir sie heute beobachten können: „Welche Teilsysteme ausdifferenziert sind, läßt sich nicht theoretisch vorweg bestimmen, sondern nur empirisch identifizieren" (Schimank 1996, 154). Als die derzeit wichtigsten Teilsysteme identifiziert Luhmann das Wirtschaftssystem, das Wissenschaftssystem, das politische System, das Rechtssystem, das Erziehungssystem, das Medizinsystem, das Kunstsystem, die Familien.

Die Ausdifferenzierung der Funktionssysteme entfaltet sich gewissermaßen „von unten" (vgl. Nassehi 1999, 19), nicht vor dem Hintergrund ursprünglicher Möglichkeitsbedingungen von Gesellschaft, sondern im Zuge der Herausbildung spezifischer Kommunikationsbereiche, die sich zunehmend an einer eigenen Logik orientieren und ihre Beobachtungen an einer spezifischen Leitdifferenz orientieren, einem „binären Code" (vgl. Luhmann 1997, 747). Die wissenschaftliche Kommunikation differenziert sich so beispielsweise durch die Orientierung an dem Code wahr/unwahr aus, das Rechtssystem kommuniziert Sachverhalte entlang der Leitdifferenz recht/unrecht, das Wirtschaftssystem am Code haben/nicht haben, das Politiksystem umfasst alle Kommunikationen hinsichtlich des Verfügens- oder Nichtverfügens von Macht. Mit dieser Ausdifferenzierung teilsystemspezifischer Leitdifferenzen steigern die Teilsysteme ihre Sensibilität und ihr Auflösungsvermögen für spezifische Themen, gleichzeitig aber auch ihre Unirritierbarkeit gegenüber allen Gegebenheiten, die in ihrer gesellschaftlichen Umwelt zu verzeichnen sind. So wäre beispielsweise die Leistungsfähigkeit des Wissenschaftssystems ohne die Entkoppelung wissenschaftlicher Kommunikation von allen religiösen, moralischen oder politischen Ansprüchen undenkbar. Den Teilsystemen wird seitens der Gesellschaft eine „legitime Indifferenz" eingeräumt:. „'Legitime Indifferenz' bedeutet aus der Sicht des jeweiligen Teilsystems, daß Gesichtspunkte aus anderen Teilsystemen nicht die codeförmige Ausrichtung der eigenen Kommunikationszusammenhänge stören dürfen" (Schimank 1996, 158). Alle Umweltereignisse werden von den Teilsystemen nur insoweit wahrgenommen, als es gelingt, diese in die Modi der eigenen Kommunikationszusammenhänge zu transformieren. Die Spezialkommunikation, die gemäß dem je eigenen binären Code stattfindet, verbin-

det sich zu einem autopoietischen, selbstreferentiellen Zusammenhang[40].

Insofern die Teilsysteme nur noch aus ihrer jeweiligen funktionsspezifischen Perspektive operieren, generieren sie auch jeweils eine eigene Beobachtung der Welt. Die unterschiedlichen Perspektiven, unter denen die „Welt" nach Maßgabe der Funktionscodes beobachtet wird, sind nicht komplementär und fügen sich nicht zu einem einheitlichen Bild. Die Welt und die Gesellschaft können innerhalb der Gesellschaft von keiner Perspektive aus mehr konkurrenzfrei repräsentiert und als Einheit beschrieben werden (vgl. Fuchs 1992).

Funktionssysteme operieren, anders als segmentär oder stratifikatorisch ausdifferenzierte soziale Systeme, gesellschaftsweit und unabhängig von Raumgrenzen. Denn die funktionalen Teilsysteme übernehmen eine Universalzuständigkeit für ihre jeweilige Funktion. Dies verdankt sich einerseits der besonderen Leistungsfähigkeit ihrer zu Grunde liegenden Leitdifferenzen, durch die Binarität des Codes, der die unendliche Zahl der Möglichkeiten auf nur zwei qua Negation aufeinander bezogene Werte reduziert. Ihm kommt damit eine universelle Reichweite zu, da er sich auf jede mögliche Kommunikation beziehen lässt: „Codes sind Totalkonstruktionen, sie sind Weltkonstruktionen mit Universalitätsanspruch und ohne ontologische Begrenzung" (Luhmann 1986, 78f.).

Die Universalzuständigkeit der Funktionssysteme lässt sich darüber hinaus auch in sozialer Hinsicht erläutern: Jede Person muss prinzipiell Zugang zu allen Funktionskreisen erhalten. Jeder und jedem steht grundsätzlich die Möglichkeit offen, am Wirtschaftssystem zu partizipieren (man tut dies auch dann, wenn man nicht zahlen kann), eine Familie zu gründen, in Schulen erzogen zu werden, Rechtsprechung in Anspruch zu nehmen. Natürlich zeigt schon ein flüchtiger Blick auf die gesellschaftliche Realität, dass auch in der funktional differenzierten Moderne die Zugangschancen zu den Funktionssystemen tatsächlich sehr ungleich verteilt sind: nicht jeder und jede kann faktisch die Möglichkeit realisieren, eine Schule zu besuchen oder an der Ausübung bzw. demokratischen Kontrolle politischer Macht mitzuwirken. Neben den in den Slums und Favelas der Welt zu beobachtenden Exklusion ganzer Bevölkerungskreise aus der Teilhabe an Funktionssystemen der modernen Gesellschaft, die uns als schwer wiegendes Folgeproblem der Differenzierung noch näher beschäftigen muss, sei hier auch an die südafrikanische Apartheidspolitik erinnert, die den Zugang der schwarzen Bevölkerungs-

[40]Damit ist keinesfalls ausgeschlossen, dass z.B. innerhalb von Unternehmen als Organisationen im Wirtschaftssystem faktisch auch über Liebe, Recht oder Wahrheit kommuniziert wird und dass an Universitäten und Forschungseinrichtungen innerhalb des Wissenschaftssystems auch Geld oder Macht eine Rolle spielen – doch dies bedeutet nur, dass innerhalb dieser Organisationen unterschiedliche Funktionscodes gleichzeitig zur Anwendung kommen und die Funktionssysteme nicht vollständig in diesen Organisationen aufgehen (vgl. Nassehi 1999).

mehrheit zu Wirtschaft, Politik, Schulen, medizinischer Versorgung diskriminierend reglementierte. Doch wichtig ist im Unterschied zu früheren Gesellschaftsformationen, dass dergleichen Ungleichverteilung der Partizipationschancen an den Funktionssystemen nicht mehr durch die Differenzierungsform der Gesellschaft vorreguliert ist (vgl. Luhmann 1980, 31).

In segmentären Gesellschaften sind Personen durch ihre eindeutige und exklusive Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, in stratifizierten Gesellschaften durch ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht in die Gesellschaft inkludiert. Und an diesen durch Zugehörigkeit definierten sozialen Status sind letztlich alle Handlungsoptionen, die von hier aus möglich sind, gekoppelt. In der vormodernen Gesellschaft bilden Teilsystemgrenzen somit auch Grenzen zwischen Personen. In der modernen Gesellschaft jedoch gehören Personen nicht mehr nur einer bestimmten Gruppe, einer Schicht, oder auch einem Teilsystem an, sondern sie partizipieren gleichzeitig an verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft. „Niemand wird nur erzogen, nimmt ausschließlich an Zahlungen teil, führt eine ausschließlich politische, wissenschaftliche, familiale oder religiöse Existenz“ (Nassehi 1999, 113). Aus der Sicht des Individuums gehen die Teilsystemgrenzen durch die Individuallagen hindurch, seine gesellschaftliche Inklusion ist nur noch als „Multiinklusion“ (ebd. 136) denkbar. Die Funktionssysteme wiederum greifen nicht auf die Gesamtpersönlichkeit der Individuen zu, sondern nur auf Teilaspekte, die im Blick auf das jeweilige Funktionsprimat von Relevanz sind. Das Prinzip der *Multiinklusion* ersetzt jene gesellschaftliche „Solidarität, die darauf beruhte, daß man einer und nur einer Gruppe angehörte“ (Luhmann 1980, 31). Mit der Umstellung der gesellschaftlichen Primärdifferenzierung von einer hierarchischen Ordnung, die in sozialer Hinsicht diskriminierte, zu einer Differenzierung, die Unterscheidungen nach sachlichen Gesichtspunkten markiert, verlieren die sozialen Rangunterschiede ihre vorrangige Bedeutung. An deren Stelle „tritt eine Gesellschaftsstruktur, die von der Voraussetzung ausgeht, daß alle im Prinzip an allen Kommunikationsformen teilnehmen können und eventuelle Unterschiede nicht innerhalb der Differenzierungsform selbst festgehalten werden“ (Baraldi 1996, 79).

Mit der Kennzeichnung der modernen Gesellschaft als einer funktional differenzierten Gesellschaft ist allerdings nicht behauptet, dass den anderen Formen der Systemdifferenzierung keine Bedeutung mehr zukäme. Im Verlaufe der soziokulturellen Evolution werden die älteren Differenzierungsformen nicht vollständig ersetzt, vielmehr wechselt nur ihr Primat. Vom Primat einer bestimmten Differenzierungsform kann man dann sprechen, wenn diese die Einsatzmöglichkeiten anderer Differenzierungsformen reguliert. Zweifellos lassen sich zwischen den Regionen nach wie vor Zentrum/Peripherie-Verhältnisse nachweisen, gibt es stratifikatorisch differenzierte soziale Klassen, sind segmentäre Untergliederungen innerhalb der Funktionssysteme selbst (z.B. von Unternehmen im Wirtschaftssystem, von Nationalstaaten im

politischen System) verbreitet und vermutlich unverzichtbar – gleichwohl können diese sekundären Differenzierungen nunmehr nur noch als „Nebenprodukte der Eigendynamik der Funktionssysteme“ (Luhmann 1997, 612) aufgefasst werden. Dass im Verlauf der Evolution der funktional differenzierten Weltgesellschaft die sozialen und regionalen Disparitäten erheblich zugenommen haben, muss somit als eine Folge der Umstellung der Primärdifferenzierung der Gesellschaft von Schichtung auf Funktion interpretiert werden.

Die Frage ist, wie man dergleichen Diskrepanzen aus gesellschaftstheoretischer Sicht einordnen kann. Aus der Perspektive des Weltsystemansatzes Wallersteins ist das Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnis zwischen dominanten Zentren und den Peripherien konstitutiv für den Bestand des Weltsystems; und aus orthodox-marxistischer Sicht wurzelt die Dynamik der Entwicklung des Kapitalismus im Antagonismus der sozialen Klassen, die sich nach ihrer Rolle im geschichtlichen System der gesellschaftlichen Produktion unterscheiden. Demgegenüber leugnet zwar das differenzierungstheoretische Argument nicht, dass Zentrum-Peripherie-Verhältnisse bzw. Stratifikation in bestimmten Phasen der gesellschaftlichen Entwicklung dominant waren, bestreitet aber die historische Kontinuität dieser Formen der rangmäßigen Hierarchisierung als Leitprinzipien gesellschaftlicher Ordnung. Die Zunahme der regionalen und sozialen Disparitäten in der Weltgesellschaft ist als Folgeproblem der funktionalen Differenzierung zu interpretieren – und sie mag vielleicht gerade deshalb so dramatische und unkontrollierbare Ausmaße annehmen, weil der Aufbau der Gesellschaft nicht mehr über Regeln der Statuszuweisung in einer feststehenden hierarchischen Ordnung gesteuert wird. Wenn daher gelegentlich das Vorliegen einer hierarchischen, geschichteten oder auch stratifizierten Weltgesellschaft diagnostiziert wird (so z.B. schon bei Gantzel 1975 und noch bei Habermas 1998b), so wird mit diesen Termini zu Recht die Aufmerksamkeit auf die immer bedrängender werdende „internationale soziale Frage“ gelenkt – für den soziologischen Sprachgebrauch ist diese Begrifflichkeit jedoch irreführend, insofern sie Stratifikation als Differenzierungsprinzip der modernen Gesellschaft überschätzt.

Mit der Umstellung auf eine funktionale Differenzierung wandelt sich die Gesellschaft zur Weltgesellschaft. Die moderne Gesellschaft ist daher aus systemtheoretischer Sicht von Anfang an Weltgesellschaft. Vor dem Hintergrund einer funktional differenzierten Gesellschaft lässt sich die Selbstbeschreibung einer Gesellschaft als einer klar umgrenzten, durch territoriale Bindung und soziale Zugehörigkeit definierten Gesellschaft nicht mehr aufrechterhalten:

> „Man kann nicht mehr einfach unterstellen, daß die Gesellschaftsgrenzen zwischen zugehörigen und nichtzugehörigen Mitmenschen identisch bleiben, wenn man von politischer Aktivität zu wissenschaftlicher Korrespondenz, zu wirtschaftlichen Transaktionen, zur Anknüpfung einer Liebesbeziehung übergeht.

(...) Damit ist die Einheit einer alle Funktionen umfassenden Gesellschaft nur noch in der Form der Weltgesellschaft möglich“ (Luhmann 1975, 60).

Die Transformation regionaler Gesellschaft zu einer Weltgesellschaft und das heißt zu einem einzigen weltumspannenden Gesellschaftssystem, das alle Kommunikation in sich umfasst, ergibt sich konsequent aus der Logik der Operationsweise funktional differenzierter Systeme. Es sind vor allem folgende Kennzeichen, die die Voraussetzung einer auf Raum und Mitgliedschaft bezogenen Gesellschaft sprengen:

- der Anspruch der Universalzuständigkeit für die exklusive Erfüllung einer spezifischen gesellschaftlichen Funktion, die mit der binären Form der medialen Leitdifferenzen einhergeht, anhand derer sich funktionsspezifische Kommunikation ausdifferenziert;
- die Generalinklusion, die die Funktionssysteme ermöglichen,
- und der aus der Pluralisierung der Beobachtungsperspektiven folgende Verlust eines privilegierten Standpunktes, von dem aus sich die Einheit der Gesellschaft konkurrenzfrei beschreiben ließe.

Dieses Verständnis von Weltgesellschaft unterscheidet sich erheblich von allen Weltgesellschaftsvorstellungen, die die Genese einer Weltgesellschaft in erster Linie mit dem Globalisierungsschub der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts in Verbindung bringen. In diesem Sinne definieren beispielsweise die Politikwissenschaftler Baylis und Smith Weltgesellschaft als „the society produced by globalization“ (Baylis/Smith 1977, 34). In der hier entfalteten systemtheoretischen Perspektive wird die Weltgesellschaft jedoch nicht durch die konkrete Expansion verschiedenster ökonomischer, sozialer oder kultureller Interaktionen schrittweise hervorgebracht, sie erscheint vielmehr als Rahmen, in dessen sich Globalisierung vollzieht. Weltgesellschaft hat sich bereits im Zuge der Umstellung auf eine funktionale Differenzierung etabliert. Natürlich vollzog sich auch diese Umstellung nicht schlagartig, sondern im Verlaufe einer längeren Phase der soziokulturellen Evolution, die Luhmann im Zeitraum zwischen dem 15. und dem 18. Jahrhundert nachzeichnet (vgl. z.B. Luhmann 1986). Und für Stichweh beginnt, darin Wallerstein folgend, die Entstehung der Weltgesellschaft bereits „im 15./16. Jahrhundert“ (vgl. Stichweh 1998, 27), in Zusammenhang mit der weltweiten Expansion und kolonialen Ausbreitung der europäischen Gesellschaft[41]. Aus-

[41] Stichweh akzentuiert stärker als Luhmann die qua kolonialer Expansion durchgesetzte universale Exklusivität des neuzeitlichen Gesellschaftssystems als historische Zäsur: „Die Weltgesellschaft beginnt in dem Augenblick, in dem eines der Gesellschaftssysteme nicht mehr akzeptiert, daß es neben ihm noch andere Gesellschaftssysteme gibt und dieses Gesellschaftssystem zusätzlich über die Instrumente und Ressourcen verfügt, diese Nichtakzeption in strukturelle Realität umzuformen“ (Stichweh 1998, 27).

schlaggebend für die Konstitution der modernen Gesellschaft als Weltgesellschaft ist, dass gegen Ende der mittelalterlichen Welt eine enorme Fülle von wirtschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen Optionen präsent war – nicht zuletzt auch durch das Aufkommen des neuen Kommunikationsmediums Buchdruck motiviert –, die in den Fesseln der stratifizierten Gesellschaft nicht mehr entfaltet werden konnte und daher eine grundlegende Umstellung der Gesellschaftsstruktur in Gang setzte.

Zumindest an diesem Punkt weisen Wallersteins Weltsystemansatz und Luhmanns Weltgesellschaftstheorie eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit auf – und nehmen darin gemeinsam eine Gegenposition zu den gängigen Globalisierungsvorstellungen ein. Die Globalisierung wird häufig als ein kumulativer Prozess modelliert, so, als ginge sie von einem Kern aus, der sich immer mehr ausweitet und sich immer mehr Elemente einverleibt, bis er schließlich in einer absehbaren Zukunft die ganze Erde zu umfassen vermag. Für Luhmann wie für Wallerstein sind hingegen die moderne Weltgesellschaft bzw. das moderne Weltsystem bereits historisch recht früh, d.h. am Ende des europäischen Mittelalters, durch einen radikalen strukturellen Umbruch der Gesellschaft entstanden. Das neue, nunmehr mit globalem Anspruch einhergehende Ordnungsprinzip der Gesellschaft ist bei Luhmann der Primat der funktionalen Differenzierung, der das Differenzierungsmuster der Gesellschaft beherrscht, bei Wallerstein das einheitliche System der kapitalistischen Arbeitsteilung. In beiden Fällen setzt das Weltsystem somit einen „dünnen Weltrahmen“ (Antweiler 1999, 255), in den zwar von nun an die weitere gesellschaftliche Entwicklung zwangsläufig eingebettet ist, der aber erst im Laufe der soziökonomischen Entwicklung weiter ausgefüllt wird.

Die zunehmende Verdichtung weltweiter Beziehungen ist so gesehen nicht der Schrittmacher für die Entstehung eines Weltsystems, sie setzt ein solches vielmehr voraus, insofern das weltweite System den Rahmen bildet, innerhalb dessen sich das Geflecht der Globalisierung aufspannt. Die Entwicklungsdynamik des kapitalistischen Weltsystems, verankert im Prinzip der unbegrenzten Akkumulation, zielt auf weitere geographische Expansion, z.B. zur Erschließung neuer Märkte, und eine fortschreitende Verdichtung der kapitalistischen Austausch- und Abhängigkeitsbeziehungen, insbesondere durch zunehmende Verstädterung und die Kommerzialisierung des sozialen Lebens. Und die Evolution der Weltgesellschaft lässt sich zumindest retrospektiv als Steigerung der Eigenkomplexität des Gesellschaftssystems durch weitere teilsystemische Ausdifferenzierung rekonstruieren. In beiden Fällen kann somit der Globalisierungsprozess selbst erst vor dem Hintergrund eines Welt(gesellschafts)systems begriffen werden, das die Ausweitung und Verdichtung sozio-ökonomischer Zusammenhänge zur Stabilisierung und Weiterentwicklung der eigenen Strukturen nutzt – sich durch unkontrollierte Nebenfolgen bzw. die Verschärfung innerer Widersprüche gleichzeitig aber auch selbst gefährden kann.

Die Konturen der Weltgesellschaft sind mit den historisch relativ weit zurückreichenden Strukturprinzipien der modernen Gesellschaft bereits vorgezeichnet. Das, was heute als Globalisierung erfahren wird, lässt sich als eine Entfaltung der mit der Moderne gesetzten Entwicklungsmöglichkeiten, oder, um mit Giddens zu sprechen, als eine der „Konsequenzen der Moderne" begreifen. Vor diesem Hintergrund muss es auch nicht verwundern, dass die Systemtheorie dem tatsächlichen Ausmaß, in dem Interaktionen eine weltumspannende Reichweite einnehmen, oder der empirisch feststellbaren Häufigkeit von Ferngesprächen, Auslandsreisen und interkontinentalen Geschäftsbeziehungen keine ausschlaggebende Relevanz für die Diagnose einer Weltgesellschaft einräumt. Würde man das empirische Maß der konkreten Reichweite einzelner Interaktionen zum Indikator der Weltgesellschaft machen, käme man wohl schnell zu dem Ergebnis, dass eine weltumspannende Gesellschaft noch längst nicht existiert – und in einem strengen empirischen Sinne schlechterdings auch nie als vollständig und „flächendeckend" realisiert belegt werden könnte. Doch die Realität der Weltgesellschaft lässt sich auf der Ebene von Interaktionen, d.h. von Kommunikationszusammenhängen, die durch das Prinzip der physischen Anwesenheit von Kommunikationsteilnehmern definiert sind, ohnehin nicht beschreiben. Gleichwohl ist festzuhalten, dass es ohne Interaktion keine Gesellschaft gäbe und umgekehrt in jeder Interaktion Gesellschaft vollzogen wird. Für die Diagnose der modernen Weltgesellschaft ist ausschlaggebend, dass sie einen weltweiten Möglichkeits- und Erwartungshorizont eröffnet, der in jeder konkreten Interaktion präsent ist:

> „Die Weltgesellschaft konstituiert sich nicht dadurch, daß mehr und mehr Personen trotz räumlicher Entfernung in elementare Kontakte unter Anwesenden treten. Dies ist nur eine Nebenerscheinung der Tatsache, daß in jeder Interaktion ein 'Und so weiter' anderer Kontakte der Partner konstituiert wird mit Möglichkeiten, die auf weltweite Verflechtung hinauslaufen und sie in die Interaktionssteuerung einbeziehen" (Luhmann 1975, 54).

In dieser Bestimmung der Art und Weise, in der die Weltgesellschaft in der konkreten Interaktion zur Geltung kommt, wird erneut die konstruktivistische Fassung des Weltgesellschaftsbegriffs sichtbar. Soweit die Erwartung, dass die Interaktionspartner in ein weit gespanntes – und potenziell weltumspannendes – Interaktionsnetz verflochten sind, für das eigene konkrete Handeln und Erleben und die eigenen Situationsdeutungen relevant wird, ist es unerheblich, in welchem Maße weltweite Beziehungen tatsächlich realisiert und globale Optionen tatsächlich ergriffen werden. Der zeitgenössische Diskurs über Globalisierung und Weltgesellschaft trägt dazu bei, dass entsprechende Erwartungsmuster zu Strukturen kondensieren und Ego davon ausgehen kann, dass auch Alter die Potenzialität von Egos Verschränkung in ein grenz-

überschreitendes Interaktionsgeflecht bei seinen Entscheidungen zu Grunde legt. So gesehen ist die Weltgesellschaft, unabhängig von den harten Indikatoren der Intensität z.B. des Warentauschs oder der Migration vor allem ein Diskursphänomen. Als eine sozial konstruierte und kollektiv geteilte Wirklichkeit, die unser Handeln und Erleben steuert, ist dieses Phänomen indes nicht weniger „real" als das Netzwerk z.B. der stofflichen Transaktionen. Und die Wirkung, in der dieser weltgesellschaftliche Erwartungshorizont in konkreten Situationsdefinitionen einzelner Akteure zum Ausdruck kommt, ist ihrerseits empirischer Analyse zugänglich.

So hatte sich beispielsweise Heintz mit einem besonders auffälligen Segment weltgesellschaftlicher Erwartungsstrukturen befasst, vor allem im Rahmen seiner Forschungstätigkeit in Lateinamerika: er beschreibt die Herausbildung eines weltweiten Bezugs- und Erwartungshorizontes im Blick auf den globalgesellschaftlichen Wert „Entwicklung", der sich in den individuellen Erwartungsmustern insbesondere in Form wachsender Konsumansprüche niederschlägt. Dass diese Konsumansprüche in vielen Regionen nicht annähernd eingelöst werden können, ist für ihn ein herausragendes Merkmal von Unterentwicklung: Die Situation der Unterentwicklung sei „durch wachsende Konsumerwartungen oder Konsumansprüche gekennzeichnet, die in keiner Beziehung zu dem bestehenden Lebensstandard stehen" (Heintz 1969, 6). Die Einbindung in das globale Entwicklungsschichtensystem bedeutet für Menschen in den unterentwickelten Regionen „die geistige und affektive Teilhabe an einer Welt, die anders ist als jene, in der sich das Individuum tatsächlich bewegt. Es wird daher eine Spaltung zwischen der Welt der Zugehörigkeit und der Bezugswelt angenommen" (ebd. 7).

Diese Diskrepanz zwischen den westlich geprägten Lebensidealen und den Restriktionen der konkreten Lebenswelt, die eine Einlösung dieser Ideale nicht einmal ansatzweise zulässt, mag nun in besonderer Weise die Tragik der Lebenssituation der Bevölkerungsmehrheit im Süden charakterisieren. Gleichwohl ist die konstatierte Teilhabe an mehreren inkohärenten „Welten" schlechterdings für die Existenz in der Weltgesellschaft typisch. Der Einzelne partizipiert in horizontaler Hinsicht, an verschiedenen, ihrerseits eigensinnigen Funktionssystemen, zugleich aber auch, in vertikaler Hinsicht, gleichzeitig an mehreren Systemebenen, von der lokalen Interaktion bis zur Ebene der Weltgesellschaft. Und auch für eine wohlhabende Mittelschichtsangehörige in Westeuropa mag der unermessliche Möglichkeitshorizont, den die Weltgesellschaft erschließt, das, was konkret an Optionen in der eigenen Lebenswelt realisiert werden kann, immer als defizitär oder misslungen erscheinen lassen und Anlass für permanente Frustrationen bieten, so ungleich günstiger die materiellen Voraussetzungen gegenüber der Favela-Bewohnerin auch sind, um den kollektiven Lebensstandard-Idealen näher zu kommen. Dies ist eine wesentliche Facette der Kontingenz- (und Komplexitäts-)erfahrung in der Moderne: 'Alle Möglichkeiten stehen mir offen – doch so wenige kann ich ergreifen'.

Vor dem Hintergrund eines globalen Erwartungshorizontes wird jedes lokale Ereignis, wird jede getroffene Entscheidung als Selektion aus einem Repertoire der Möglichkeiten sichtbar, die die Weltgesellschaft eröffnet. Das Kontingenzbewusstsein, das mit dem Plausibilitätsverlust der kosmologischen Ordnungsvorstellungen einherging, wird im Zuge der Globalisierung potenziert: die Optionen in ihrer unermesslichen Fülle werden als Optionen einer, „unserer" Gesellschaft sichtbar, die Welt ist nicht länger parzelliert in verschiedene Möglichkeitsräume, deren Grenzen durch regionale Gesellschaften markiert werden. Alles, was gesellschaftlich möglich ist, ist in dieser Weltgesellschaft möglich – es gibt keine Dinge mehr, die zu tun nur den Barbaren, oder den Engeln, vorbehalten wären und die damit als Optionen für uns prinzipiell ausscheiden, weil sie einer Gesellschaft jenseits unserer Gesellschaft zugerechnet werden: 'Die Möglichkeiten der anderen sind auch meine Möglichkeiten – doch nicht alle kann ich realisieren'.

Alleine schon dieser Entscheidungszwang gegenüber der globalen Potenzialität bringt eine Transformation jedes einzelnen, lokalen kommunikativen Aktes mit sich. Giddens spricht von der „Transformation der Intimität", die einerseits in dem Konstruktionsprozess des „Selbst" wurzelt, der heute nur noch als reflexives Projekt gedacht werden kann, andererseits aus der inneren Beziehung „zwischen den Globalisierungstendenzen der Moderne und ortsabhängigen Ereignissen des tagtäglichen Lebens" (Giddens 1996, 155) folgt.

Für die Beschreibung der Relation zwischen globalen Strukturen und lokalen Ereignissen schlägt Robertson den Begriff der „*Glokalisierung*" vor. Der Terminus ist abgeleitet von einer ursprünglich im Japanischen eingeführten Vokabel für eine Unternehmensstrategie des Mikro-Marketing. Er kennzeichnete zunächst das Bemühen, globale Produkte an lokale Märkte anzupassen bzw. diese unter Beachtung der jeweiligen heimischen Vorlieben lokalspezifisch zu bewerben. Robertson löst den Begriff von einer exklusiven ökonomischen Bedeutung und benennt damit allgemein die Form, in der sich Globalität lokal artikuliert. Mit „Glokalisierung" wird zum Ausdruck gebracht, dass Globalität in der Verknüpfung und Konstruktion von Lokalität besteht (vgl. Robertson 1997). Globalisierung, im Sinne der weltweiten Verdichtung und Entgrenzung von Handlungszusammenhängen, setzt einerseits die Entbindung und Abstraktion konkreter sozialer Beziehungen von ortsgebundenen Kontexten voraus, bedarf andererseits aber auch wieder der „Rückbettung" in spezifische lokale Kontexte.

Das Herausheben der gesellschaftlichen Aktivitäten aus örtlich begrenzten Zusammenhängen beschreibt Giddens als „disembedding" (vgl. Giddens 1996) und benennt als wichtigste Entbettungsmechanismen symbolische Zeichen wie das Geld sowie das Vertrauen in abstrakte Expertensysteme. Stichweh kennzeichnet dasselbe Phänomen als „Dekontextualisierung" (vgl. Stichweh 1995, 36) und bringt damit zum Ausdruck, dass Interaktionen aus Verflechtungen mit anderen Kontexten herausgelöst werden und eine ab-

strakte delokalisierte Qualität gewinnen, die es ermöglicht, dass sich räumlich weit entfernte Ereignisse, die obwohl abwesend doch füreinander gleichzeitig sind, in ihren Wirkungen wechselseitig durchdringen. Die Wirkung der Welt-gesellschaft lasse sich so „als Penetration des einzelnen lokalen Akts erweisen“ (ebd. 37).

Mit der Glokalisierungsthese wird dem Eindruck widersprochen, das Globale sei dem Lokalen entgegengesetzt, so dass mit fortschreitender Globalisierung Lokalität gewissermaßen ausgelöscht oder homogenisiert werde. Vielmehr wird deutlich, dass globale Strukturen der lokalen Aneignung bedürfen (so wie sich Warenangebote auf dem Weltmarkt spätestens beim Marketing an die Spezifika der lokalen Nachfrage anpassen müssen), darüber hinaus gar neue lokale Partikularitäten konstituieren und Traditionen erfinden, womit letztlich eine fortschreitende Diversifizierung und keine Nivellierung des Lokalen einhergeht.

Für die Frage, wie weltgesellschaftliche Verhältnisse didaktisch rekonstruiert werden können, ist das Glokalisierungskonzept von weitreichender Bedeutung: unter der Voraussetzung einer notwendig wechselseitigen Durchdringung des Lokalen und des Globalen lässt sich die These formulieren, dass *sich in jeder einzelnen Interaktion Weltgesellschaft ereignet*. Globalisierung respektive Weltgesellschaft sind keine Phänomene, die der individuellen Lebenswelt äußerlich sind, globale Umstände transformieren das Lokale vielmehr (auch) von innen. Die „Globalisierung von innen“ wird an der zuvor beschriebenen Verschachtelung globaler Erwartungshorizonte ebenso deutlich wie an der Multikulturalität einer jeden Schulklasse oder der Erfahrung, dass die Verwandtschafts- und Bekanntschaftsbeziehungen vieler Familien mittlerweile den Globus umspannen. Um bereits eine wichtige didaktische Konsequenz in der Auseinandersetzung mit der Weltgesellschaft vorwegzunehmen: das Lernen über moderne Weltverhältnisse hat es nicht in erster Linie damit zu tun, eine abstrakte Fernproblematik zu vermitteln, sondern den Lernenden ein differenziertes Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswelt, die längst in globale Zusammenhänge verwoben ist, zu erschließen.

Einer der Pioniere der „local-global-nexus“-Forschung, Chadwik F. Alger, hat sich dementsprechend nicht nur um die Entwicklung eines politikwissenschaftlichen Instrumentariums bemüht, das die Wirkung globaler Einflüsse auf den lokalen Raum und zugleich die konstruktive Reaktion des Lokalen auf die globale Herausforderung zu erfassen erlaubt (vgl. Alger 1988), sondern auch ein curriculares Konzept entworfen, das dergleichen Wechselverhältnisse in Bildungsprozessen transparent machen kann. Mit dem wegweisenden Programm „Your City in the World – the World in your City“ wurden bereits 1974 Studierende in Columbus/Ohio motiviert, z.B. anhand der Analyse der internationalen Wirtschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen ihres städtischen Lebensraumes ihre Heimat im Weltgefüge zu lokalisieren.

In der systemtheoretischen Soziologie sind die Hinweise darauf, wie Glo-

bales und Lokales – und d.h. hier in erster Linie das Weltgesellschaftssystem und die Interaktion unter Anwesenden, ineinander greifen, offenbar nicht so ausgearbeitet, dass sich eine direkte didaktische Adaption anbietet. Ausbaufähig ist zumindest der Versuch von Stichweh, die zentralen Mechanismen, derer sich die Dynamik der weltgesellschaftlichen Entwicklung verdankt, näher zu bestimmen: er unterscheidet zum einen die globale Diffusion von institutionellen Mustern, zum anderen den Aufbau von Interrelationen als fundamentale Mechanismen der Globalisierung (vgl. Stichweh 1995). Für die Frage, wie sich Weltgesellschaft im Wechselspiel von globalen Strukturen und lokalen Ereignissen reproduziert, ist der Hinweis aufschlussreich, dass sich die Imitation institutioneller Muster wie z.B. des Nationalstaats, der Jahrgangsschule, der Gewaltenteilung etc. als „*Fernwirkung*" beschreiben lässt, insofern die Einheiten, die sich hier beeinflussen, nicht in direktem Kontakt miteinander stehen müssen. Globale Diffusion ergibt sich daraus, dass sich Individuen, Organisationen oder soziale Systeme wechselseitig beobachten, miteinander vergleichen und Muster kopieren, die als erfolgversprechend erachtet werden.

Demgegenüber werden Interrelationen durch die direkte Verknüpfung von kommunikativen Akten gebildet, die ihrerseits auf ein „Und-so-weiter" kommunikativer Kontakte verweisen, so dass jeder kommunikative Akt einen Knoten in einem globalen Netzwerk bildet. Dem Netzwerk kommt Globalität nicht in erster Linie durch die Überlagerung einer Vielzahl weltumspannender Aktivitäten zu, als vielmehr durch die fortschreitende Verkettung jeweils bilateraler Interaktionen. Anders als das neo-institutionalistische Diffusionskonzept beschreibt das Netzwerkmodell damit „*Nahwirkungen*", insofern es eine Folie dafür bietet, wie die lokale Verbreitung globaler Wirkungen – von Netzwerkknoten zu Netzwerkknoten – gedacht werden kann. Globalität wird so gesehen erst durch die Verknüpfung von Lokalitäten hergestellt. Tatsächlich ergeben Diffusionsmodell und Netzwerkmodell sehr unterschiedliche Beschreibungen der Weltgesellschaft, die aber als komplementär begriffen werden müssen.

Denn problematisch erscheint die in der Netzwerktheorie wie auch die in manchen Interpretationen von Robertsons Glokalisierungsthese angelegte Tendenz, Globalität mit der Verknüpfung von Lokalität schlechterdings zu identifizieren. Mit dem Hinweis auf die Partikularisierung der Universalität, die die Idee impliziert, dass das Universelle nur im Konkreten existent ist, rückt Robertson in die Nähe der romantischen These, nach der sich die menschliche Kultur nur in jeweils historischen partikularen Formen zu artikulieren vermag und jenseits der Summe der vielfältigen kulturellen Existenzweisen letztlich nichts Gemeinsames, Verbindendes existiert. Doch die in Analogie zum romantischen kulturphilosophischen Modell gebildete Vorstellung, die Weltgesellschaft gehe in der Aggregation der vielfältigen partikularen lokalen Ereignisse auf, kann nicht überzeugen. Natürlich ist voraus-

zusetzen, dass Globalität ohne lokale Ereignisse nicht zu Stande kommen kann und dass die globalen sozialen Systeme auf einem Meer von konkreten Interaktionen schwimmen. Doch diesen sozialen Systemen kommt eine Realität sui generis und eine über die Eigenschaften der sie konstituierenden Elemente hinausgehende emergente Qualität zu. So vollzieht sich zwar Weltgesellschaft in jedem einzelnen kommunikativen Akt, sie kann indes aus der Analyse dieser Einheiten und ihrer Relationen, die sie knüpfen, nicht vollständig erklärt und erschlossen werden.

Robertson selbst legt sehr wohl Wert auf die Feststellung, dass sich die Konstitution lokaler Einheiten ihrerseits einer globalen Dynamik verdankt, die in außer-lokalen – er spricht irritierenderweise auch von „außergesellschaftlichen" – Prozessen und Handlungen wurzeln (vgl. Robertson 1998, 207). Gleichwohl bleibt in seinen Texten der Status des letztlich nur in metaphorischer Bedeutung eingeführten „globalen Systems" unklar – die Inkohärenzen, die daraus resultieren, mögen auch damit zusammenhängen, dass Robertsons Globalisierungstheorie gesellschaftstheoretisch nur unzureichend abgesichert ist. Sein Versuch, das globale Feld durch ein Zusammenspiel der vier Hauptelemente „national societies", „world system of societies", „individuals" und „humankind" zu beschreiben (vgl. Robertson 1992, 27f.), kann vor allem deshalb nicht überzeugen, weil er nach wie vor mit einem regionalen Gesellschaftsbegriff operiert: die der nationalen Gesellschaft potenziell über- oder beigeordneten „Systeme" sind mithin auch nicht mehr als Teil der Gesellschaft aufzufassen.

Mir scheint es demgegenüber konsistenter, die Typen und Hierarchien der Differenzierung sozialer Systeme prinzipiell als Formen der internen Differenzierung der Gesellschaft zu beschreiben. Es würde die Anlage einer Gesellschaftstheorie erheblich verkomplizieren, wollte man davon ausgehen, dass sich auch außerhalb der Gesellschaft soziale Prozesse vollziehen und sich Kommunikation ereignet. Ich halte mit Luhmann daran fest, die Gesellschaft als das umfassendste Sozialsystem zu begreifen, das alles Soziale in sich einschließt. Und gerade wenn es um das hier diskutierte Wechselspiel zwischen lokalen Ereignissen und globalen gesellschaftlichen Umständen geht, ist nochmals daran zu erinnern, dass das Soziale als ein emergentes Phänomen in Erscheinung tritt, das sich nicht auf Individuen, Bewusstseinsinhalte oder psychische Prozesse, sondern allein auf Anschlusszusammenhänge von Kommunikationen zurückführen lässt.

Luhmann unterscheidet grundsätzlich nur drei elementare Typen sozialer Systeme: Interaktionen, Organisationen und Gesellschaft (einschließlich ihrer internen Differenzierung in funktionale Teilsysteme, die zueinander nicht hierarchisch geordnet sind). Die Grenzen der Gesellschaft sind bestimmt durch die Grenzen möglicher und sinnvoller Kommunikation; Interaktionen grenzen sich durch das Prinzip der Anwesenheit der Kommunikationsteilnehmer von ihrer Umwelt ab, und Organisationen bilden ihre Grenzen mittels

Bedingungen der Mitgliedschaft (vgl. Luhmann 1975, 10ff.). Diese drei Typen markieren indes keine aufeinander reduzierbaren unterschiedlichen Niveaus des Sozialen. Entscheidend ist, dass (Welt-)Gesellschaft weder nach dem Muster von Interaktionen noch als Netzwerk von Organisationen begriffen werden kann, auch wenn sich in Interaktionen und Organisationen stets Gesellschaft vollzieht. In scharfer Abgrenzung gegenüber allen interaktionistischen Gesellschaftsbegriffen, die soziale Zusammenhänge aus Interaktionsverhältnissen extrapolieren und nach Analogie von Face-to-face-Beziehungen modellieren, ist die Differenz zwischen Interaktion und Gesellschaft unüberbrückbar: „Die Gesellschaft ist, obwohl weitgehend aus Interaktionen bestehend, für Interaktion unzugänglich geworden“ (Luhmann 1984, 585). Gesellschaft ist nicht die Summe von Interaktionsvollzügen – schon deshalb nicht, weil es auch interaktionsfreies soziales Handeln gibt (z.B. Schreiben und Lesen). Im Zuge der Fortschritte bei der Entwicklung von Verbreitungsmedien wie Schrift, Buchdruck und Telekommunikation, wie auch der Ausbildung abstrakter, symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien (wie Geld oder Wahrheit) in den Funktionssystemen der Gesellschaft werden immer mehr Kommunikationszusammenhänge von Interaktionen unter Anwesenden entkoppelt. Das in diesen Kommunikationszusammenhängen implizierte gesellschaftliche Wissen transzendiert somit auch die in Interaktion zugängliche Erfahrung und kann nur noch mit Hilfe von Abstraktionsverfahren erschlossen werden.

Dies hat für die Gestaltung von Bildungsprozessen erhebliche Konsequenzen, muss man doch davon ausgehen, dass das in interaktiven Konstellationen erfahrene soziale Lernen nicht hinreichende Sozialkompetenz für das Agieren in und Verstehen von weltgesellschaftlichen Zusammenhängen eröffnen kann. Die Vermutung, dass weltgesellschaftliche Prozesse nur rudimentär an der lebensweltlichen Erfahrung abgelesen werden können, wenngleich eine Durchdringung des Lokalen durch das Globale zu diagnostizieren ist, kontrastiert einer unvermittelten Didaktisierung der Glokalisierungsthese. Eine Hermeneutik des sozialen Nahbereichs kann nicht hinreichen, um der Weltgesellschaft auf die Spur zu kommen. Offenbar bedarf es zusätzlich der abstrakten Reflexion und des abstrakten Wissens, um die sinnlich nicht unmittelbar erfahrbaren Strukturen, in die das alltägliche Handeln eingebettet ist, zu erschließen. So betont auch Treml die Fähigkeit zu abstrakter Raumstrukturierung durch formale und kommunikative Vernetzung als eine der Weltgesellschaft adäquate Schlüsselkompetenz (vgl. Treml 2000b). Indem er beschreibt, wie sich im Prozess der soziokulturellen Evolution eine Transformation des Raumes vollzieht, die in der Erweiterung vom konkreten zum vorgestellten Raum nunmehr im Zeitalter der Globalisierung im abstrakten Raum kulminiert, rückt die Vermittlung einer abstrakten Raumerschließungskompetenz in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Auf das Problem, wie die Hermeneutik der „glokalen“ Lebenswelt mit der Notwen-

digkeit in Einklang gebracht werden kann, die Lebenswelt kognitiv auf eine abstrakte Globalität hin zu transzendieren, wird bei der Erörterung der didaktischen Konsequenzen, die aus der Weltgesellschaftsforschung zu ziehen sind, zurückzukommen sein.

Im nächsten Schritt soll nun, nachdem wir den Abstraktionsprozess untersucht haben, der in sachlich-räumlicher Hinsicht aus der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft resultiert, die Frage erörtert werden, in welcher Weise sich im Zuge der Formierung der modernen Weltgesellschaft auch in sozialer Hinsicht ein Formwandel vollzieht.

## *4. Die strukturelle Fremdheit in der Weltgesellschaft*

*Formwandel der sozialen Integration*

Mit der Umstellung auf eine funktionale Differenzierung der Gesellschaft unterliegt die soziale Integration einem einschneidenden Wandel. Der Zusammenhalt einer komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft kann sich nicht mehr auf dieselben Integrationsmechanismen stützen, die, vermittelt durch die konkrete Face-to-face-Interaktion, die soziale Reproduktion überschaubarer Gemeinschaften gewährleistet haben. Liebe, Freundschaft und Moral als jene Ressourcen, die die Solidarität der primordialen Gemeinschaft stiften, müssen vielmehr in ihrer Reichweite eingeschränkt und auf der Ebene der Funktionssysteme geradezu neutralisiert werden, um die in der Moderne gebotene „Solidarität unter Fremden“ (vgl. Brunkhorst 1997a) zur Geltung bringen zu können. Erst die Abschwächung der partikularen Loyalitäten, die an intimen Sozialbeziehungen haften, und die Lösung von Herkunftsbindungen setzen den Menschen frei, abstraktere Solidaritätsbeziehungen zu knüpfen. Die Tatsache, dass – nicht nur im Osten und nicht nur in der Dritten Welt – gelegentlich „Seilschaften“ und familiale oder tribalistische Begünstigungssysteme aufgedeckt und in der Öffentlichkeit nachdrücklich als unrechtmäßig, korrupt oder depotistisch gebrandmarkt werden, ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die traditionellen Integrationsmodi mit der Logik der Funktionssysteme in Konflikt geraten. Die traditionellen Säulen sozialer Bindung auf der Basis von Verwandtschaft, Herkunft und Freundschaft müssen in der modernen Gesellschaft zumindest dann, wenn sie auf der falschen Systemebene in Anspruch genommen werden, als Anachronismen erscheinen.

Die Frage, wie sich der Charakter des sozialen Zusammenhaltes im Übergang der Gesellschaftsformationen verändert, zählt zu den Kernproblemen soziologischen Denkens. Schon Emile Durkheim beschrieb den Wandel von der „mechanischen Solidarität“ der Gruppen in der segmentären Gesellschaft zur komplexen „organischen Solidarität“, die für die entwickelte arbeitsteilige Gesellschaft kennzeichnend sei. Die mechanische Gruppensolidarität wur-

zelt in der Voraussetzung, dass alle Gruppenmitglieder dieselben Überzeugungen und Gefühle teilen. Während sich Solidarität in segmentären Gesellschaften somit auf Ähnlichkeit gründet, ergibt sich, so Durkheim, die Kohärenz der modernen Gesellschaft gerade aus der Differenz funktional spezifizierter Handlungsbereiche. Durkheims Argument zielt vor allem auf den überraschenden Nachweis, dass die differenzierte Gesellschaft – ganz anders, als die kulturkritische Zeitdiagnose seinerzeit vermuten ließ – durch ein höheres Maß an sozialem Zusammenhalt gekennzeichnet sei, weil durch die Arbeitsteilung zwar die individuelle Freiheit, zugleich aber auch die gesellschaftliche Bindung infolge der wechselseitigen Leistungsabhängigkeiten wachse. Wenngleich Durkheim somit die Annahme einer primär kulturellen Natur der gesellschaftlichen Solidarität widerlegte, hielt er an der Voraussetzung eines vorgelagerten moralischen Kollektivbewusstseins fest, da sich die Motivation zur Kooperation und zur Einhaltung des Gesellschaftsvertrags nicht hinreichend aus der Einsicht in die Zweckmäßigkeit der gesellschaftlichen Kooperation ergeben könne.

Der mit der Modernisierung der Gesellschaft verknüpfte Formwandel der sozialen Integration lässt sich auf verschiedenen Ebenen beschreiben. So wird die rationale und bürokratische Organisation aller gesellschaftlichen Institutionen von Max Weber als ein umfassender Prozess der formalen Rationalisierung der Gesellschaft charakterisiert. Er geht einher mit der Umstellung vom Mechanismus der Vergemeinschaftung, der das soziale Handeln an den affektuellen und traditionalen Überlieferungen der Gemeinschaft bindet, auf den der Vergesellschaftung, nach der sich soziales Handeln an Gesichtspunkten der Zweck- oder Wertrationalität orientiert. Mit der Rationalisierung der Gesellschaft vollzieht sich somit eine Versachlichung und Entpersönlichung der sozialen Beziehungen. In der Analyse der Gesetzmäßigkeiten der kapitalistischen Ökonomie wiederum, wie sie Marx vorgenommen hat, offenbart sich die abstrakte Wertbeziehung auf dem kapitalistischen Weltmarkt als Strukturprinzip globaler Vergesellschaftung, das die traditionellen Gemeinschaften unterhöhlt und die sozialen Verhältnisse in Geldverhältnisse umwandelt, in denen die Marktakteure als voneinander wie auch von ihrem Gattungswesen „entfremdete“ Objekte gegenübertreten.

Schließlich lassen sich auch in der Entwicklung des demokratischen Rechtsstaates analoge Abstraktionsprozesse nachweisen, die die Solidaritätsbeziehungen sukzessive von der Bindung an unmittelbare persönliche Vertrautheit und gemeinsame Herkunft entkoppeln. Schon im antiken Polis-Begriff war die deutliche Differenz zum Oikos, zum Haushalt, markiert und der öffentliche Raum somit durch eine eigene Interaktionslogik von jenem privaten Raum geschieden, den die auf Verwandtschaft gegründete Lebens- und Hausgemeinschaft umschloss. Die Polis ist nicht durch die Einheit einer Lebensform, sondern die Reziprozität des Logos bestimmt (vgl. Nassehi 1999). Allerdings ist auch das aristotelische Politikverständnis noch partiku-

laristisch und interaktionsnah gebildet: als Bürger der Polis können nur unbescholtene und freie Männer gelten, d.h. Frauen wie Sklaven sind von vorneherein von den Bürgerrechten ausgeschlossen. Vor allem aber ist die Interaktion zwischen den Bürgern der Polis auf einen überschaubaren Raum begrenzt, in dem jeder noch jeden kennen kann. Der soziale und politische Zusammenhalt der Polis verdankt sich der Bürgerfreundschaft.

Mit der Entstehung komplexer großräumiger Gesellschaften lässt sich die Kopräsenz einander freundschaftlich verbundener Bürger als Bedingung des Aushandelns kollektiv bindender, d.h. politischer Entscheidungen, nicht mehr aufrechterhalten. Spätestens mit dem Aufkommen der demokratischen Republik vollzieht sich eine *Verallgemeinerung der gesellschaftlichen Solidarität*, die Menschen füreinander in die Pflicht nimmt, auch wenn sie keine Freundschaft miteinander verbindet und sie einander nie begegnen. Brunkhorst hat herausgearbeitet, dass der demokratische Rechtsfortschritt „nicht so sehr in der Erweiterung als vielmehr in der Umstellung von Solidarität unter Freunden auf Solidarität unter Fremden, die füreinander nichts Gutes empfinden müssen“ (Brunkhorst 1997a, 63) besteht. Ein universalistisches, demokratisches Rechtsverständnis ist jedenfalls nicht dadurch zu gewinnen, dass die am Modell der Nachbarschaft, der Geschwisterlichkeit oder der Freundschaft gewonnene spezifische Zuneigung, die einzelne Menschen verbindet, auf die Gesellschaft extrapoliert wird.

Die Abstraktion von persönlichen Interface-Beziehungen prägt nicht nur das moderne Rechtsempfinden, sondern ist generell Voraussetzung für das soziale Handeln in einer differenzierten Gesellschaft. In den meisten Situationen, in denen wir in Kommunikation treten, agieren wir weniger mit konkreten Personen als vielmehr mit Funktionsträgern. Die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit abstrakten Rollenmustern gewinnt gegenüber der Kenntnis umfassender Persönlichkeitsmerkmale an Bedeutung – eine Abstraktionsleistung, die nicht zuletzt in der modernen Schule eingeübt wird, in der der Klassenverband sich nicht nach den Gesichtspunkten der Freundschaft oder der Nachbarschaft zusammensetzt. Dass die Akteure einander möglichst fremd bleiben, ist häufig geradezu Bedingung für das Gelingen funktionsspezifischer Interaktionen, sei es nun beim Einkauf im Supermarkt, beim Aktienhandel an der Börse oder bei der Beurteilung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Interaktion in der modernen Gesellschaft verläuft weithin in einer Konstellation der „strukturellen Fremdheit“ (Nassehi 1999, 237). Dabei wäre es verfehlt, den Verlust an gemeinschaftsverwurzelter zwischenmenschlicher Bindung von vornherein als Zerfall des gesellschaftlichen Zusammenhaltes zu beklagen. Denn erst durch die Entbindung von hermetisch geschlossenen Strukturen der Zugehörigkeit konnten jene frei gewählten Assoziationsformen entstehen, die die differenzierte Gesellschaft prägen. Erst die Relativierung der Gemeinschaftsbindung schafft den Freiraum für die Organisation gesellschaftlicher Solidarität im demokratischen Rechtsstaat und

für die Bildung neuer, grenzüberschreitender Solidaritäten. Und nicht zuletzt eröffnet die strukturelle Fremdheit die Möglichkeit zur Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen und zur Potenzierung der in der Gesellschaft verfügbaren Handlungsoptionen.

Dieser Formwandel der gesellschaftlichen Integration hängt zwar mit der räumlichen Ausweitung relevanter sozialer Interaktionen eng zusammen, insofern die Zunahme der Kommunikation zwischen Nicht-Anwesenden zum Aufbau abstrakterer Erwartungsstrukturen nötigt, die sich nicht mehr auf die substanzielle Gemeinsamkeit einer geteilten Lebensform stützen können – doch kommt dieser Umbruch des Integrationsmodus nicht erst mit jenen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen in Gang, die wir heute als Globalisierung beschreiben. Die Entstehung posttraditionaler Vergesellschaftungsformen geht schlechterdings mit der Modernisierung der Gesellschaft einher, die vor allem durch die Autonomisierung funktionaler Teilsysteme und die sie ermöglichende Individualisierung gekennzeichnet ist. Wie der Zusammenhalt einer Gesellschaft erklärt werden kann, deren Mitglieder sich vorwiegend als Fremde begegnen, wird mithin auch schon in einer Epoche zum Problem, in der ein starker Nationalstaat noch den Eindruck erwecken konnte, die kollektive Identität einer Gesellschaft, die eine Gemeinschaft sei, stiften zu können. Und der Hinweis auf Durkheim, Weber und Marx belegt, dass dies bereits zu Zeiten der Blüte der Idee einer Nationalgesellschaft als Problem der Gesellschaftstheorie wahrgenommen wurde. Es wird zu prüfen sein, inwieweit die Schwächung der nationalen Integrationskraft und der neue Schub einer ethnisch-kulturellen Pluralisierung und Partikularisierung, die dem jüngsten Globalisierungsschub korrespondiert, zur neuerlichen Transformation der weltgesellschaftlichen Integrationsmodi zwingt. Jedenfalls wird es unter dem Eindruck der Vielzahl eigenlogisch und im Weltmaßstab operierender Funktionssysteme, wie auch angesichts der Individualisierung und Multikulturalität der in der Weltgesellschaft verfügbaren Lebensorientierungen immer fragwürdiger, einen wenn auch noch so rudimentären Wertekonsens als Garant gesellschaftlicher Integration anzunehmen. Auf diese Prämisse haben gleichwohl die soziologischen Klassiker von Durkheim bis Parsons bei ihren Bemühungen zur Lösung der Frage nach dem Zusammenhalt einer komplexen Gesellschaft immer wieder rekurriert.

Die Systemtheorie bricht demgegenüber radikal mit der Voraussetzung, dass sich gesellschaftliche Integration auf einen ursprünglichen Wertekonsens stützt bzw. einem kulturellen Werthorizont verdankt, der die disparaten Sphären der differenzierten gesellschaftlichen Teilsysteme überwölbt. Der Verzicht auf ein normatives Verständnis der Sozialintegration ist eine Konsequenz aus der Prämisse von der gesellschaftsstrukturellen Außenstellung des Menschen – die Frage, wie Menschen oder Bewusstseinssysteme als Teile der Gesellschaft zu binden oder zu integrieren sind, wird ersetzt durch die Frage, wie Personen temporär an den Kommunikationszusammenhang

gesellschaftlicher Teilsysteme gekoppelt werden (vgl. Nassehi 1999). An die Theoriestelle der Sozialintegration tritt das *Theorem der Inklusion*, das beschreibt, wie Menschen „im Kommunikationszusammenhang (...) bezeichnet, also für relevant gehalten werden" (ebd. 134). Inklusion vollzieht sich, konkreter gesprochen, in erster Linie über die Wahrnehmung von Komplementärrollen, in denen wir – als Kunde, Schülerin, Patient etc. – an den Leistungen der Funktionssysteme partizipieren. Da Personen in verschiedenen Rollen an unterschiedlichen Funktionssystemen teilhaben, in welchen jeweils eigene systemspezifische und strikt inkommensurable Spielregeln gelten, kann gesellschaftliche Integration dann nicht mehr über gemeinsame Werte gewährleistet werden. Statt von einer kulturell und normativ unterfütterten Gesamtintegration der Gesellschaft ist von einer „Multiinklusion" von Personen in verschiedene Funktionssysteme auszugehen. Im Lichte eines emphatischen Verständnisses gesellschaftlicher Integrität kann man daher konstatieren, dass die soziale Desintegration zum „Normalfall der modernen Vergesellschaftung" (Nassehi 1997, 126) geworden ist – wobei dies nicht zum Anlass genommen werden sollte, zugleich das Auseinanderfallen der Gesellschaft zu beklagen.

Man muss nicht notwendigerweise dem radikalen Bruch mit der subjekttheoretischen soziologischen Tradition, wie ihn Luhmann vollzieht, folgen, um gleichwohl anerkennen zu können, dass die soziale Kohärenz der Weltgesellschaft im Vergleich zur traditionellen und regionalen Gesellschaft auf eine Erweiterung der Integrationsmodi durch abstraktere Vergesellschaftungsmechanismen angewiesen ist. Im Anschluss an einen von David Lockwood eingeführten Vorschlag ist es üblich geworden, von der klassischen Form der *sozialen Integration*, die sich auf die Beziehung zwischen Individuen sowie auf das Verhältnis von Individuen gegenüber der Gesellschaft bzw. gesellschaftlichen Systemen bezieht, eine *Systemintegration* zu unterscheiden, die die Mechanismen der innersystemischen Kompatibilität bzw. der Kompatibilität von Teilsystemen beschreibt[42]. Habermas rekonstruiert *Sozialintegration* als jene Form der Handlungskoordinierung, die die Handlungsorientierungen der Beteiligten aufeinander abstimmt, wohingegen *Systemintegration* jene Mechanismen kennzeichnet, die die nicht-intendierten Handlungszusammenhänge über die funktionale Vernetzung von Handlungsfolgen stabilisiert (vgl.

[42] Diese Erläuterung knüpft an die ursprüngliche Begriffsfassung von Lockwood (vgl. Lockwood 1971) an. Häufig wird aber auch, so bei Heitmeyer (1997), Systemintegration als jener Mechanismus interpretiert, der die Teilhabe des Individuums an den gesellschaftlichen Teilsystemen gewährleisten soll (bei Lockwood also noch dem Bereich der Sozialintegration zuzurechnen wäre) – im Unterschied z.B. zur sozialintegrativen Gruppenzugehörigkeit und zur Teilnahme an Interaktionsprozessen. In dieser, allein aus der Perspektive der Integrationsleistungen des Individuums formulierten Problemstellung gerät die Frage nach der funktionalen Koordination der Teilsysteme indes völlig aus dem Blick.

Habermas 1981b, 179). Die funktionale Integration der Handlungsfolgen wird von Netzwerken geleistet, die auf Entgrenzung hin tendieren, soziale Integration ist hingegen an Verständigungsprozesse in der begrenzten Lebenswelt von Kollektiven gebunden, die eine gemeinsame Identität ausgebildet haben. Peters wiederum unterscheidet, anknüpfend an die Dimensionierung des sozialen Handelns in instrumenteller, moralischer und evaluativ-expressiver Hinsicht, drei elementare Formen der Integration in der modernen Gesellschaft: die „funktionale Koordination", die der zweckmäßigen Koordination von Aktivitäten dient, die „moralische Integrität", die u.a. auf den rationalen Ausgleich konfligierender Ansprüche zielt, sowie die „expressive Gemeinschaft", die sich auf Formen kollektiver Identitätsbildung und kollektiver Selbstverwirklichung bezieht (vgl. Peters 1993). Diese drei Integrationsformen können in erhebliche Inkompatibilitäten geraten, was man sich schon daran klarmachen kann, dass sich moralische Rationalität im neuzeitlichen Verständnis an Universalisierungsansprüchen bemisst, während „expressive Gemeinschaftsbeziehungen immer konkret und partikular sind" (ebd. 113). Im Zuge der Ausweitung der Interdependenzen in der Weltgesellschaft nehmen allerdings die Integrationsprobleme in allen drei Dimensionen zu, sowohl hinsichtlich der funktionalen Koordination, der normativen Integration als auch des Zusammenlebens einer Vielzahl expressiver Gemeinschaften.

Was die hier angeführten soziologischen Modelle verbindet, ist, wenngleich sie allesamt handlungs- und nicht systemtheoretisch gestrickt sind, die Einsicht, dass die Weltgesellschaft ihre Integration nicht mehr ausschließlich auf die in den gewachsenen Lebenswelten verankerten Integrationsmechanismen stützen kann. Eine bloße Extrapolation der am Modell der Gruppensolidarität oder der interaktiven Verständigung gebildeten Mechanismen auf weltgesellschaftliche Verhältnisse scheidet daher auch als Lösung für die weltgesellschaftlichen Integrationsprobleme aus. Die Wiederbelebung partikularistischer Solidaritäten würde vielmehr folgenschwere Desintegrationsprozesse auf der Ebene der Weltgesellschaft forcieren.

Die Kritik, die diese Theoriekonzepte sozialer Integration am systemtheoretischen Weltgesellschaftsmodell in durchaus konvergenter Weise üben, besteht also nicht darin, dass sie die Wirkungsweise systemischer Mechanismen als Movens gesellschaftlichen Wandels leugneten: die Dynamik der Globalisierung resultiert unstrittig aus der funktionalen Vernetzung von Handlungsfolgen, die von systemischen Mechanismen wie z.B. dem Markt geleistet wird, von Mechanismen, die häufig hinter dem Rücken der beteiligten Akteure wirksam werden und in der Alltagspraxis zumeist nicht zu Bewusstsein kommen (vgl. Habermas 1981b, 226). Die systemischen Imperative gelte es jedoch dann in ihre Schranken zu weisen, wenn sie sich der Ressourcen der sozialen Integration bemächtigen. Werde, wie Luhmann dies offenbar tut, ignoriert, dass auch die Integration moderner Gesellschaften weiterhin auf das Prozessieren kollektiver Identitäten und die Reproduktion der Lebenswelt

angewiesen ist, so bleibe eine solche Gesellschaftstheorie blind für die pathologischen Folgen misslungener Integration. Eine hinreichende Systemintegration der Gesellschaft kann – und dies ist der Fokus der Habermas'schen Sozialphilosophie – die erforderliche Sozialintegration nicht ersetzen (vgl. Habermas 1982, 114).

Die Ungleichzeitigkeit sozialer und systemischer Integration und die Diskrepanz in der Reichweite der Instrumente, derer sie sich jeweils bedienen, wird damit zum Schlüsselproblem der globalen Vergesellschaftung, das Dietrich Jung folgendermaßen auf den Begriff bringt:

> „Wie kann die Kluft zwischen einer wachsenden globalen Realität der funktionalen Verknüpfung von Handlungsfolgen und einer sich an partikularen traditionalen Symboliken orientierenden Handlungsmotivation überbrückt werden?" (Jung 1998, 267).

Das *Missverhältnis zwischen globaler Systemintegration und partikularer Sozialintegration* in der Weltgesellschaft bezeichnet somit in sozialer Hinsicht das Pendant zum kognitiven Dilemma in der Weltgesellschaft, das darin besteht, dass die kognitiven Verarbeitungskapazitäten des Menschen mit dem Wachstum der gesellschaftlichen Komplexität nicht Schritt zu halten vermögen[43]. Soweit wir dergleichen Diskrepanzen konstatieren, folgt daraus auch, dass sich ein adäquates Weltverständnis im bloßen Vollzug der globalen Interdependenzen offenbar nicht von selbst ergibt. Hier sind nicht zuletzt pädagogische oder politische Interventionen auf den Plan gerufen. Doch während an Empfehlungen für konkrete Maßnahmen kein Mangel herrscht, mittels derer die menschliche Lernfähigkeit mobilisiert und die Eigenkomplexität des menschlichen Denkens gesteigert werden kann, ist es wesentlich schwieriger, sich vorzustellen, wie sich partikular verwurzelte soziale Identitäten in den globalen gesellschaftlichen Zusammenhang einfügen sollen. Ein globales Solidaritätsbewusstsein kann weder einem Multi-Kulti-Patchwork, noch der Globalisierung diffuser Gemeinschaftsgefühle entspringen, es muss vielmehr in einer rationalisierten Lebenswelt[44] verankert sein.

Die Ausbildung einer weltbürgerlichen Identität, die partikulare Gemein-

---

[43] Entsprechend charakterisiert der Club of Rome in seinem „Bericht für die achtziger Jahre" dieses kognitive „menschliche Dilemma" (vgl. Botkin 1979).

[44] „Rationalisierung der Lebenswelt" bezeichnet für Habermas einen komplexen Modernisierungsprozess, der sich, im Kontext seiner Theorie kommunikativen Handelns, auf alle drei Komponenten der Lebenswelt, auf Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit bezieht: es meint zunächst einen Rationalisierungsprozess der kulturellen Überlieferung in der kognitiv-instrumentellen, der moralisch-praktischen und der ästhetisch-praktischen Dimension; es umfasst weiterhin, hinsichtlich der Gesellschaft, die Institutionalisierung von Zweckrationalität, die Universalisierung von Handlungsnormen und die Generalisierung von Werten. Auf der Ebene der Persönlichkeit schließlich lässt sich Rationalisierung als Ausbildung einer autonomen, post-konventionellen Ich-Identität beschreiben (vgl. Habermas 1981b, 427ff.).

schaftsbindungen transzendiert, ist Bedingung der Möglichkeit einer demokratischen Selbststeuerung der globalen Gesellschaft. Kollektive Identität im Weltmaßstab wird wohlgemerkt nicht vorausgesetzt, um die Existenz und das Funktionieren einer Weltgesellschaft selbst feststellen zu können, entfaltet sich diese doch bereits über die funktionale Integration der Handlungsfolgen. Sofern jedoch der Bedarf an einer politischen Regulation weltgesellschaftlicher Problemlagen in Betracht gezogen wird – und wer wollte angesichts globaler Umweltkrisen, Kriegsgefahren, der Turbulenzen unkontrollierter Finanzmärkte oder der Zunahme der Armut daran zweifeln, dass dieser besteht – ist ein Mindestmaß an weltbürgerlicher Identität als Legitimationsgrundlage für demokratische Entscheidungen über globale Regulationsmechanismen unverzichtbar. Demokratie setzt grundsätzlich eine „Wir-Identi-tät" voraus, die es auch einer im demokratischen Diskurs unterlegenen Minderheit ermöglicht, das Mehrheitsvotum nicht als Fremdherrschaft, sondern als Akt kollektiver Selbstbestimmung zu verstehen (vgl. Scharpf 1998). Die Kongruenz zwischen denjenigen, die an einer demokratischen Entscheidung beteiligt sind, und denjenigen, die von ihren Folgen wesentlich betroffen sind, zählt ebenso zu den Legitimitätsvoraussetzungen der Demokratie wie ein Identitätsbewusstsein, das die Zugehörigkeit zu jenem sozialen Zusammenhang definiert, dessen Rahmen Verhandlungsbasis wie Geltungsbereich kollektiv verbindlicher Entscheidungen definiert. Beide Legitimitätsvoraussetzungen sind auf weltpolitischer Ebene bislang nicht erfüllt. Und die Krise der Demokratie resultiert nicht zuletzt daraus, dass sie auch auf nationalstaatlicher Ebene zunehmend weniger eingelöst werden können, u.a. weil im Zuge der Globalisierung die Diskrepanz zwischen Beteiligten und Betroffenen zunimmt, d.h. der demokratische Souverän zunehmend von Entscheidungen oder Handlungsfolgen anderer Akteure betroffen ist, auf die er keinen Einfluss hat, und umgekehrt demokratisch kontrollierte Entscheidungen die Handlungsoptionen von Menschen außerhalb des eigenen politischen Gemeinwesens tangieren. Darüber hinaus reichen offenbar die verfügbaren politischen Instrumente nicht mehr aus, um die relevanten gesellschaftlichen Probleme zu bearbeiten bzw. wurden diese im Zuge einer neoliberalistischen Deregulierungspolitik allenthalben ausgedünnt. Das Demokratiedefizit auf weltpolitischer Ebene verschärft sich noch dadurch, dass jenseits der nationalstaatlichen Demokratie keine demokratischen Entscheidungsverfahren und keine effizienten Mechanismen der politischen Steuerung etabliert sind.

Doch im Blick auf die Frage nach den Mechanismen einer globalen Vergesellschaftung interessiert nicht so sehr die Problematik einer globalen Demokratie als vielmehr die der Möglichkeit einer kollektiven weltbürgerlichen Identität. Kulturelle Pluralität, die Individualisierung der Lebensführung und die Inkommensurabilität der verschiedenen Weltsichten der Funktionssysteme schließen aus, dass eine solche kollektive kosmopolitische Identität an substanziellen Idealen des „guten Lebens" oder an überlieferten Werten fest-

gemacht werden kann. Mit Habermas gehe ich vielmehr davon aus, dass sich die Legitimität einer postkonventionellen kollektiven Identität nur an der Struktur ihres Erzeugungsprozesses bemessen kann, ist doch die kollektive Identität

> „heute nur noch in reflexiver Gestalt denkbar, nämlich so, daß sie im Bewußtsein allgemeiner und gleicher Chancen der Teilnahme an solchen Kommunikationsprozessen begründet ist, in denen Identitätsbildung als kontinuierlicher Lernprozess stattfindet" (Habermas 1982, 116).

Eine solchermaßen abstrakte kollektive Identität ist dabei nicht abgelöst und unabhängig von der Ich-Identität des Einzelnen denkbar, sie korrespondiert vielmehr einem postkonventionellen moralischen Bewusstsein und verweist daher auch auf die entsprechende Transformation von Persönlichkeitsstrukturen. Es wird im Rahmen der Erörterung der pädagogischen Konsequenzen zu prüfen sein, welche Sozialisationsbedingungen die Ontogenese einer postkonventionellen universalistischen Moral begünstigen.

Ein schwerwiegender Widerspruch muss an dieser Stelle benannt werden, ohne ihn hier ausräumen zu können: aus der Sicht zahlreicher Sozialwissenschaftler des Südens wie auch als Ergebnis einer kritischen kulturvergleichenden Prüfung der vorgeblichen „Universalität" der Stufenmodelle Piagets oder Kohlbergs zur kognitiven bzw. moralischen Entwicklung (vgl. Schöfthaler/Goldschmidt 1984) stellt sich das abstrakte Regelbewusstsein postkonventionellen Denkens als ein „typischer" Wert der europäischen Moderne dar. Es wird seinerseits als eine partikulare Weltanschauung, die in einer spezifischen kulturellen Genese verwurzelt ist, entlarvt. Und entsprechend wird z.B. von Hamtondji (1997) oder Sivaraksa (1992) der Verfall kollektiver Werte, der mit der Globalisierung einhergeht, als ein europäisches Projekt, als Hegemonie europäischer Wertvorstellungen strikt zurückgewiesen. Hamtondji meldet gegen die Auflösung des Partikularen, die die Anpassung an die Marktgesetze mit sich bringt, den Anspruch auf eine eigenständige afrikanische kollektive Identität an und kritisiert: „Wir existieren immer weniger als Kollektive, die von einer Tradition und von gemeinsamen Werten zusammengehalten werden. Im Gegenteil, wir akzeptieren es immer vorbehaltloser, uns im Weltmarkt aufzulösen" (ebd. S 170). Und auch Sivaraksa sieht in einer Rückbesinnung auf gemeinsame buddhistische spirituelle Werte und einen „true patriotism" (Sivaraksa 1992, 26) die notwendige Gegenstrategie Südostasiens gegen jene Kräfte des Konsumismus und des Materialismus, die vom Weltmarkt ausgehen und die den Bruch mit jeglichen spirituellen Bindungen transportieren, die die Geisteshaltung der westlichen Moderne kennzeichnet.

Dieser Einspruch gegen meine „europäische These" verweist auf das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen universalistischen und kulturrelativistischen Positionen. Diese Spannung kann m.E. nur pragmatisch vermittelt und nicht argumentativ auf die eine oder andere Seite hin aufgelöst

werden. Es ist einleuchtend, dass aus der Sicht z.B. westafrikanischer Intellektueller, deren Völker durch Kolonialismus und Neokolonialismus ihrer Geschichte, ihrer Kultur und ihrer Sprache wie auch ihrer Souveränität beraubt wurden, die Wiedergewinnung kultureller Identität und die Behauptung eines eigenständigen kulturellen Profils (z.B. auch durch die Anerkennung der regionalen Alltagssprachen in den Schulen) als unabdingbare Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe am globalen Diskurs begriffen werden müssen (vgl. RED 1999). Allerdings ist es keinesfalls zwingend, dass sich eine in lokaler Kultur und Geschichte verwurzelte kollektive Identität in der heutigen Weltgesellschaft in ähnlicher Weise als exklusiv, singulär und überlegen begreifen muss, wie sich der Pseudo-Universalismus der europäischen Kolonialisten und Missionare gebärdete. Im Sinne multipler, inklusiver Identität kann die Verankerung in partikularen kulturellen Identität und wertgebundenen lokalen Gemeinschaften sehr wohl als vereinbar mit einer transkulturellen und postkonventionellen Orientierung gedacht werden. Diese Haltung soll an späterer Stelle (Kapitel IV.5) unter dem Titel eines „differenzempfindlichen Universalismus“ näher erläutert werden.

*Soziale Netzwerke*

Angesichts der fortgeschrittenen Diskussion über eine postkonventionelle Moral und die Unmöglichkeit, die Identität einer Weltgesellschaft auf einen Grundkonsens an geteilten Werten zurückzuführen, muss es erstaunen, mit welcher Eindringlichkeit verschiedentlich auf der Durchsetzung eines globalen Ethos beharrt wird und damit die Erwartung einhergeht, Gemeinschaft ließe sich durch die Teilhabe an gemeinsamen Werten auch im Weltmaßstab simulieren. Nicht nur Hans Küngs Projekt Weltethos muss sich den Vorwurf gefallen lassen, einer Moralhypertrophie zu huldigen, die die Möglichkeit wie die Notwendigkeit einer moralisch gestifteten Sozialintegration in der Weltgesellschaft überschätzt. Auch Soziologen, wie Wendell Bell, rufen angesichts der globalen Herausforderungen dazu auf, die Welt zu einer moralischen Gemeinschaft weiterzuentwickeln: „Let us work together to create a world moral community to the freedom and well-beeing of all humanity and the fullfillment of human responsibility“ (Bell 1994, 22).

Es liegt nahe, die Beförderung einer solchen universellen Wertegemeinschaft zum Projekt einer weltbürgerlichen Erziehung zu erklären. Indes lässt sich auch am Beispiel der hochkarätig besetzten internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ zeigen, dass ein dergleichen unzureichend reflektierter Gesellschaftsbegriff dazu verführt, die Aufgaben einer weltbürgerlichen Erziehung aus dem begrenzten Horizont einer lebensweltlich verorteten Gemeinschaftserziehung zu entwickeln. Der so genannte Delors-Bericht expliziert sein Gesellschaftsverständnis so: „Der Zusammenhalt einer Gesellschaft besteht aus gemeinsamem Handeln, gemeinsamen Zielen und gemeinsamen Werten“ (Dt. UNESCO-Kommission 1997, 43). Es nimmt

nicht wunder, dass der Bildung vor diesem Hintergrund die Aufgabe zugewiesen werden muss, „das Gefühl gemeinsamer Werte“ (ebd. 41) zu stärken, den „Gemeinschaftsgeist wieder(zu)beleben“ (ebd. 181) und „Liebe und Mitgefühl, Wohltätigkeit und Sorge, Freundschaft und Zusammenarbeit“ als jene Elemente zu ermutigen, die im Übergang zu einem neuen globalen Bewusstsein als unerlässlich angesehen werden (ebd. 201).

Eine weltbürgerliche Einstellung kann sich jedoch nicht auf die Ausdehnung unserer Freundschafts- und Gemeinschaftsgefühle auf die gesamte Menschheit stützen:

> „Die stabile Organisation höherstufiger Solidarität ist nicht nur unabhängig von moralischer Dauermobilisierung, sie setzt sogar in gewisser Hinsicht eine Desolidarisierung des libidinös und affektiv gebundenen Nahbereichs von Familie, Verwandtschaft und Freundschaft voraus“ (Brunkhorst 1997, 75).

Abgesehen von den Grenzen unseres affektiven Vermögens, unsere Zuneigung und Fürsorge auch allen Nicht-Anwesenden zuteil werden zu lassen, wurzelt die Gemeinschaftsbildung letztlich immer in der Markierung einer Innen/Außen-Differenz, in der Präferenz für das Eigene und der Ausgrenzung des „Anderen“. Geschwisterlichkeit im Weltmaßstab ist nur als hegemoniales Projekt vorstellbar, das, wenn gemäß dem Ideal der „Einen Welt“ schon nicht mehr nach außen, dann zumindest nach innen mit der Diskriminierung von Nichtzugehörigkeit einhergeht.

In einer multikulturellen Weltgesellschaft ist der Zugriff auf eine von allen geteilte substantielle Moral, auf ein Weltethos, das in gemeinsamen Vorstellungen des guten Lebens wurzelt, verwehrt. Der unhintergehbare Pluralismus der Weltgesellschaft resultiert nicht nur aus der Vielfalt inkommensurabler kultureller Herkünfte, sondern aus der reflexiven Dynamik der modernen Gesellschaft. Für das moderne Bewusstsein ist eben nicht eine dogmatische, sondern eine reflexive Einstellung kennzeichnend, die Einsicht in die Bedingtheit und Kontingenz unserer Standpunkte, die zu einer permanenten Grundlagenrevision zwingt. Als „Fundamentalpolitisierung“ kennzeichnet Senghaas diese Dynamik der Moderne, und fügt hinzu, dass die wesentliche Errungenschaft der Zivilisation darin besteht, Verfahren zu entwickeln, die es erlauben, daraus resultierende Meinungs- und Interessenkonflikte argumentativ und ohne Gewaltanwendung auszutragen (vgl. Senghaas 1998). Die in der modernen Gesellschaft zwangsläufige Pluralisierung der Lebensstile und Weltanschauungen wird dann nicht in die soziale Anomie führen, wenn es gelingt, der eigenen Position als einer gewordenen einsichtig zu werden, die Differenz des Anderen anzuerkennen und Interessenkonflikte gewaltfrei zu lösen. Man kann vermuten, dass es nicht mehr die assoziativen Kräfte sind, d.h. die über anerkannte Normen vermittelte Harmonisierung der Interessen, die den Zusammenhalt der modernen Gesellschaft gewährleisten, als vielmehr die Modalitäten einer zivilen Konfliktregulation, die Interessendisparitäten nicht ausräumen, aber den Dauerstreit in einer Weise zu prozessieren

vermögen, der die Fortsetzung der Kommunikation ermöglicht (vgl. Heitmeyer 1997).

Eine weltbürgerliche Erziehung, die in aufklärerischer Manier auf die moralische Erneuerung des Menschen setzt und ein substanzielles Weltethos dekretiert, ist auf dem Holzweg. Dies impliziert allerdings keinesfalls, dass sich die Bildung in und für die Weltgesellschaft ethischer Erwägungen entledigen sollte. Als Ausweg aus dem Dilemma, einerseits moralische Maßstäbe nicht mehr widerspruchsfrei aus dem Untergrund primordialer kultureller Werte legitimieren zu können, andererseits angesichts globaler Probleme zum Einvernehmen über kooperative Handlungsstrategien gezwungen zu sein, bietet es sich an, die Legitimation aus Gründen durch die *Legitimation durch Verfahren* zu ersetzen. Die Lücken der sozialen Integration, die das Wegbrechen eines gemeinsam geteilten Werthorizontes gerissen hat, könnten dementsprechend durch Modalitäten der Teilhabe geschlossen werden. Dabei muss an dieser Stelle nicht weiter beschäftigen, ob wir nun unterstellen, dass über eine gemeinschaftliche Beteiligung an einem herrschaftsfreien praktischen Diskurs eine Rechtfertigung von normativen Geltungsansprüchen gelingen kann[45], oder aber davon ausgehen müssen, dass alleine die Faktizität der Teilhabe an geregelten Verfahren Legitimation verschafft, die indes, wie sich anhand der Positivierung des Rechts oder der Demokratisierung der Politik illustrieren lässt, mit der Einlösung von Wahrheits- und Geltungsansprüchen nichts mehr zu tun hat[46]. Es genügt hier festzustellen, dass der Prozess der politischen Partizipation selbst „eine Art Ausfallbürgschaft für den Zusammenhalt einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft" übernehmen kann, „wenn die Vielfalt der Interessenlagen, kulturellen Lebensformen oder Weltanschauungen das naturwüchsige Substrat der Herkunftsgemeinschaft überfordern" (Habermas 1998a, 117).

Die Möglichkeiten und Fähigkeiten zu eröffnen, an der Gestaltung der Globalisierung teilzuhaben und an der Transformation und Mediatisierung der globalen Konfliktkonstellationen mitzuwirken, wäre daher ein würdiges Ziel einer kosmopolitischen Bildung und Politik. Entsprechende Integrationsprozesse sind allerdings auf eine rechtliche Institutionalisierung angewiesen. Die Institutionalisierung von anerkannten Prozeduren der Meinungs- und Willensbildung, die Partizipation und Legitimität gewährleisten können, bedarf dabei keiner Absicherung in einer „dichten", d.h. kulturell integrierten, Moral, die auf der Ebene der Weltgesellschaft weder vorausgesetzt noch erzeugt werden kann. Eine universalistische Moral kann nur prozedural, bestenfalls als „dünne Diskursethik" (Walzer 1996, 26) verstanden werden.

Mit einem abstrakten Prozeduralismus auf Weltniveau kann man sich allerdings schwerlich identifizieren. Das blutleere Modell supranationaler Verfahren einer Global Governance hat mit der kosmopolitischen Utopie nur

[45] So Habermas 1982, 85.
[46] So Luhmann 1969.

noch wenig gemein, und ihr abstraktes Solidaritätsversprechen kann mit der sozialen Bindungskraft, die die Zugehörigkeit zu einer imaginierten partikularen Gemeinschaft bietet, kaum konkurrieren. Eine Kosmopolis, die nur abstrakt antizipiert, nicht aber auch gelebt und erfahren werden kann, bleibt eine Schimäre. Jedoch kann auch eine weltbürgerliche Identität mit Bodenhaftung ausgestattet werden, ohne dass hierfür trügerische Als-ob-Fiktionen bemüht werden müssten, die jene Vertrautheit suggerierende Verwandtschaftssemantik auf die Weltgesellschaft projizieren[47]. Die Netzwerke persönlicher Beziehungen, die Menschen quer über die Kontinente hinweg verknüpfen, bieten ein solches soziales Fundament. Mit wenigen Knoten kann man mehr oder weniger schon die ganze Welt umspannen. Ein Netzwerk interkultureller Interaktionen konstituiert keine neue Kleingruppe und keine Gemeinschaft, ist doch Gemeinschaft im strengen Sinne an die reziproke Sichtbarkeit im räumlichen Nahbereich gekoppelt und gebunden an den wie auch immer vorgestellten Wurzelgrund einer gemeinsamen Herkunft. Mit dem stahlharten Gehäuse der Zugehörigkeit hat das Netzwerk nichts zu tun. Die Tatsache, dass uns mit dem indischen Freund in Bangalore, der Kollegin in Südafrika und der Freundin in New York (und über diese mit deren Partner in San Francisco und so fort) erheblich mehr verbinden mag als mit den meisten unserer Nachbarn, ist gerade kein Indiz für den Zerfall des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, sondern für den Wandel von primordialen zu frei gewählten Solidaritäten, von der Gemeinschaft zum Netzwerk, von der vormodernen Gesellschaft zur Weltgesellschaft.

Netzwerke fungieren als Integrationsbrücken in einer hochkomplexen sozialen Welt, die durch strukturelle Fremdheit geprägt ist. Im Netzwerk wird die längst hergestellte Globalität sozialer Verhältnisse im Lokalen konkret und erfahrbar. Bildung in weltbürgerlicher Absicht kann nichts Besseres tun, als dergleichen Netzwerke zu knüpfen und zu pflegen und der Weltgesellschaft damit ein menschliches Antlitz zu geben. In Netzwerken, die transnationale Solidarität praktizieren, wird zugleich kosmopolitische Solidarität produziert. Denn Solidarität in der Weltgesellschaft wird nicht, wie man nach pragmatistischer Lesart sagen könnte, einfach vorgefunden, sondern kann nur geschaffen werden. Netzwerke stiften darüber hinaus nicht nur einen neues

[47] Treml beschreibt die Übertragung von Verwandtschaftssemantiken auf gesellschaftliche Großgruppen als Technik der „Nahbereichsfiktion“ (vgl. Treml 2000a). Fuchs analysiert gemeinschaftsstiftende Imaginationen, wie sie vor allem im nationalen oder patriotischen Bewusstsein zum Ausdruck kommen, als „Communio-Konzepte“, die er als „Konglomerat operativer, epigrammatischer und semantischer Momente“ definiert, „mit deren Hilfe sich Sozialsysteme intern als in besonderer Weise und auf Grund besonderer Notwendigkeiten als psychisch eng verbunden bzw. über die beteiligten Bewußtseine hoch integriert auffassen und aussteuern“ (Fuchs 1992, 207). Der fiktionale Charakter von Communio-Konzepten besteht dann darin, dass sie die Differenz von psychischen und sozialen Systemen zu löschen versuchen.

Muster sozialer Interaktion und neue Solidaritäten, sondern bilden, insbesondere in der Gestalt der transnationalen Nichtregierungsorganisationen, eine Organisationsform, die quer liegt zu den Grenzen der Funktionssysteme und einen neuen Typus kollektiver Verantwortlichkeit aufscheinen lässt.

Eine ganz andere, vielleicht weniger anspruchsvolle Lösung des Problems der globalen Vergesellschaftung eröffnet sich, wenn wir die Möglichkeit einer gestuften Einbindung in die Weltgesellschaft in Betracht ziehen. Vor diesem Hintergrund könnte man sich vorstellen, dass sich Gruppenidentitäten mit jeweils zunehmendem Abstraktionsgrad und wachsender Reichweite überlagern und je nachdem, in welchen Lebenskreisen oder Handlungssphären man sich bewegt, aktualisiert werden. Ein solches gestuftes Integrationsmodell deutet beispielsweise Münch an und konkretisiert es im Blick auf die politische Organisation im Konzept einer „globalen Mehrebenendemokratie" (Münch 1998, 425ff.). Hinsichtlich der Möglichkeit einer globalen Verantwortungsethik wird die Unterscheidung verschiedener „Sphären der Gerechtigkeit" in verwandten Spielarten einer „Mehrebenenethik" (so z.B. Bühl 1999) diskutiert. Der Vorteil dieses Modells, würde es funktionieren, bestünde darin, dass die partikularen gewachsenen Bindungen, in die Menschen hineinwachsen (und parallel die Formen der darauf aufbauenden gesellschaftlichen Institutionen) nicht aufgehoben oder transformiert werden müssen, sondern je nach Handlungssphäre nur einer Ergänzung durch zusätzliche Ebenen der kollektiven Identifikation, z.B. von der Familie über die Kommune, die Nation, die europäische Union bis hin zur Weltgesellschaft, bedürften. Eine kosmopolitische Einstellung kennzeichnete somit keine exklusive, sondern nur eine komplementäre Identität. Eine solche gestufte kosmopolitische Solidarität stünde in Einklang mit dem politischen Schichtenmodell einer föderalen Weltrepublik (vgl. Höffe 1999), die streng dem Subsidiaritätsprinzip folgt.

Der aufgeklärte Mensch kann sich inklusiv mit mehreren Gruppen identifizieren, ihm kommt, als Folge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, eine multiple, verflüssigte, vervielfältigte Identität zu. Wenn sich die Identität des Menschen nicht mehr über die exklusive Zugehörigkeit zu einer und nur einer Gruppe definiert, die sich von einem anderen Gemeinwesen strikt abgrenzt, so wäre dies, darauf weist Michael Walzer hin, auch ein Schritt zu einer friedlicheren Welt. Walzer beschreibt sich selbst als „Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor" und resümiert:

> „Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften" (Walzer 1992, 136).

Unabhängig davon, ob wir nun eine solche Vervielfältigung der Identitäten und Gruppensolidaritäten in horizontaler oder in vertikaler Hinsicht anneh-

men, stellt sich allerdings das Problem, nach welchen Kriterien zu entscheiden ist, welchen Loyalitäten im Konfliktfall z.B. bei disparaten Konstellationen zwischen deutschen und europäischen Interessenlagen, nun Priorität zukommen muss. Die unterschiedlichen Sphären der sozialen Bindung können nicht schlechterdings als *gleich gültig* behandelt werden. Vor allem aber muss ein adäquates Konzept der globalen Vergesellschaftung und der kosmopolitischen Identität dem Phänomen Rechnung tragen, welches wir als „Glokalisierung" beschrieben. Die Weltgesellschaft lässt sich offensichtlich nicht als System von übereinander gelagerten Schichten mit zunehmender Reichweite begreifen, die einander nur marginal tangieren. Globalisierung heißt nicht, dass sich die Wirkungsräume von sozialen Aktivitäten in konzentrischen Kreisen einfach sukzessive ausweiten und dabei im Inneren stets alles beim Alten bliebe. Vielmehr wird auch das lokale Ereignis durch globale Systembedingungen transformiert, ist jede konkrete Interaktion als Vollzug von Weltgesellschaft zu verstehen. So müssen wir zumindest theoretisch die Möglichkeit in Betracht ziehen, dass sich die Gespräche am familiären Mittagstisch nicht allein aus Umständen erklären lassen, die im Familienkreis selbst begründet liegen, und dass die Entscheidungen über die anstehenden Wochenendeinkäufe Handlungsfolgen mit tendenziell globaler Reichweite implizieren.

Weltgesellschaft verändert die lebensweltlichen Integrationsmechanismen – und eine Sozialisation zu einer weltbürgerlichen Identität muss sich zwangsläufig im Welthorizont vollziehen. Erst aus der Desintegration konventioneller Gruppenbindungen erwächst die Möglichkeit weltbürgerlicher Solidarität. Eine kollektive Identität in der Weltgesellschaft ist somit nichts, was einfach zu den familiären oder nationalen Solidaritäten hinzukommt – sie verändert vielmehr grundlegend den Kontext, in dem sich partikulare Loyalitäten überhaupt bilden können und verorten müssen. Ein Konzept des gestuften Kosmopolitismus wäre damit nur insoweit plausibel, als es Globalität – und mithin eine Konstellation von kosmopolitischer Relevanz – nicht allein auf den höchsten Systemebenen verortet, sondern der Tatsache Rechnung tragen kann, dass globale Umstände und lokale Aktivitäten eng verflochten sind und mithin alles, was geschieht, sich sozusagen auf verschiedenen Systemebenen gleichzeitig und mehrfach ereignet. Es fehlt an entsprechenden Theorieansätzen, denen es gelingt, ein solches inklusives Verständnis des „Global-Lokal-Nexus" mit einem Stufenmodell der globalen Vergesellschaftung in Einklang zu bringen, und die es erlauben zu beurteilen, welche Konsequenzen sich daraus für die kollektive Identitätsbildung, weltbürgerliche Erziehung und ethische Verantwortung ergeben.

### *Die Konstruktion nationaler Identität*

Vor diesem Hintergrund scheint es höchst problematisch, in der nationalen Identität eine Brücke zu transnationalen Formen der Solidarität zu sehen, wie

dies in Stufenmodellen der globalen Vergesellschaftung verschiedentlich dargeboten wird: so wertet Münch den Nationalstaat als Vermittler zwischen lokalen Lebenswelten, supranationalen Einheiten und globalem System (vgl. Münch 1998, 18). Entsprechend verbreitet wie das soziologische Argument, die Nation sei als Verbindungsstück zwischen der Unübersichtlichkeit der globalen gesellschaftlichen Komplexität und der Sozialintegration des Individuums unerlässlich (vgl. Nassehi 1999), ist die politikwissenschaftliche These, dass ein leistungsfähiger demokratischer Nationalstaat Voraussetzung für eine tragfähige Global-Governance-Architektur sei (so Messner 1999).

Die Nation erweist sich als eine eigentümliche, wenngleich höchst erfolgreiche Mischung einer affektiv besetzten Gruppensimulation und der Einsetzung eines Subjektes demokratischer Souveränität. Die Konstruktion nationaler Identität ist als ein Versuch zu begreifen, „kollektive Identität auf der Basis einer Kombination von primordialen (historischen, territorialen, sprachlichen, ethnischen) Faktoren bzw. Symbolen und politischen Grenzen herzustellen“ (Eisenstadt 1991, 21). Wenngleich mit der Konstruktion eines nationalen Kollektivs an das traditionelle Muster einer affektiv gestifteten Gemeinschaft angeknüpft wurde, so hat sich diese imaginierte Gemeinschaft doch als eine Illusion erwiesen, die die für die moderne Gesellschaft konstitutive strukturelle Fremdheit nur verdecken, nicht aber außer Kraft setzen kann:

> „In hochkomplexen, funktional differenzierten Gesellschaften können und müssen sich Personen nicht mehr exklusiv über die Zugehörigkeit zur Nation identifizieren, weil sie durch Multiinklusion an Prozessen teilhaben, für die Ethnizität (...) keine Rolle spielt“ (Nassehi 1999, 171).

Ähnliches gilt für die anderen die nationale Zusammengehörigkeit begründenden Faktoren – mit der Einschränkung freilich, dass ein vielfach noch immer virulenter nationaler Chauvinismus durchaus mit einer Fremdenfeindlichkeit einhergeht, die zur Folge hat, dass Menschen „anderer Herkunft“ die Möglichkeit, die Leistungen von Wirtschafts-, Rechts- oder Bildungssystem in Anspruch zu nehmen, erheblich beschränkt, wenn nicht gar ganz entzogen wird. Die vorgenannte These Nassehis sollte daher auch nicht dahingehend missverstanden werden, dass in der funktional differenzierten Gesellschaft Ethnizität generell keine Bedeutung mehr zukomme. Die in der Soziologie verschiedentlich geäußerte Erwartung, mit der Modernisierung der Gesellschaft würde Ethnizität als ein spezifischer Modus der Vergemeinschaftung schwinden, hat sich bis heute jedenfalls nicht bewahrheitet. Ethnische Etikettierungen und Diskriminierungen spielen in den meisten „modernen“ Sozietäten nach wie vor eine nicht zu vernachlässigende Rolle bei der Verteilung sozialer und ökonomischer Partizipationschancen und der Zuweisung sozialer Statuspositionen. Und die Bildung von Wir-Gruppen verläuft noch immer häufig über Mechanismen einer ethnischen Selbstidentifikation, in dem sich Gruppen eine kollektive Identität zusprechen, die aus der angenommenen Gemeinsamkeit der kulturellen Lebensform und der angenommenen Gemein-

samkeit der Abstammung resultiert (vgl. Estel/Mayer 1994). Allerdings vollzieht sich kollektive Identitätsbildung nicht zwangsläufig und ausschließlich über Ethnizitätskonstrukte (vgl. Elwert 1989). Vor allem aber kann angenommen werden, dass Ethnizität, soweit sie als Kriterium von Statusallokation fungiert, nicht die Struktur der modernen Gesellschaft charaktierisiert, in einer Weise, in der noch die stratifizifierte Gesellschaft elementar durch soziale Hierarchisierung definiert war. Das Beispiel Südafrika mag illustrieren, dass ein politisch verordnetes rassistisches Apartheidssystem mit dem Selbstverständnis einer funktional differenzierten Gesellschaft letztlich nicht vereinbar ist, auch wenn der Rassismus in den Köpfen vermutlich noch über Generationen hinweg nicht auszumerzen sein wird.

Die Mehrzahl der existierenden Nationalstaaten setzt sich aus ethnisch heterogenen Bevölkerungen zusammen. Und auch von einer sprachlichen oder kulturellen Homogenität kann selbst bei jenen Nationen, die, vor allem in Mittel- und Osteuropa, als Kulturnation beschrieben werden, in der Regel nicht die Rede sein. Die Faktoren, die die Nation, z.B. gemäß dem Großen Brockhaus von 1932 als einen „nach Abstammung, Sitte und Sprache zusammengehörige(n)Teil der Menschheit“ definieren und von anderen Nationen abgrenzen sollen, haben weder dieselbe Extension, noch sind sie evolutionär aneinander gekoppelt. Wird der Nationalstaat dank der von ihm angeblich gewährleisteten subjektiv gefühlten solidarischen Zusammengehörigkeit, der umfassenden sozialen Integration, der kulturellen Homogenität und der kollektiven Selbstbestimmung über die Gestaltung des sozialen Lebens als Normalfall oder Idealtypus von Gesellschaft stilisiert[48], dann muss man dem entgegenhalten, dass ein solcher Fall von Gesellschaft historisch vermutlich nie existierte. Zweifellos gehören dergleichen Selbststilisierungen zum nationalen Projekt, und nicht nur die so genannten Kulturnationen, sondern auch die Staatsnationen anglo-amerikanischen Typs oder die französische Willensnation waren und sind nach Statuierung der grenzziehenden nationalen Identität bemüht, eine „Nationalisierung“ des Staatsvolkes zu vollziehen. Bei der Inszenierung eines nationalen Bewusstseins, der Assimilation oder Unterdrückung kultureller, ethnischer und sprachlicher Minderheiten, wie bei der Erfindung der Mythen, Symbole und Traditionen, die die Gemeinschaft des Volkes begründen und das „Wir“ von den anderen scheiden, spielte und spielt das Programm einer Nationalerziehung eine herausragende Rolle.

Bezeichnenderweise wird das Projekt der Ausbildung eines Nationalbewusstseins gerade in einer Epoche dominant, in der sich der gesellschaftliche Umbruch von der stratifikatorischen zu einer funktional differenzierten Gesellschaft als unumkehrbar erweist (vgl. Luhmann 1997, 1050). In der Orientierungslosigkeit, die die Auflösung der starren sozialen Einteilungen der

[48] So z.B. bei Münch 1998 oder bei Giesen 1991.

feudalen Gesellschaft mit sich brachte, bot sich die nationale Identität als neuer Integrationsmodus an, der soziale Zugehörigkeit zu stiften vermag. Am Beginn des 19. Jahrhunderts jedenfalls wurde der von der Aufklärung proklamierte kosmopolitische Universalismus von der nationalen Rhetorik überwölbt und der Kosmopolitismus als die Weltanschauung der vaterlandslosen Gesellen denunziert. Der Nationalstaat verwirklichte jedoch insbesondere durch die von ihm garantierten Grundrechte für alle seine Bürger/innen egalitäre Universalität nach innen, bei gleichzeitiger strikter Abgrenzung nach außen. Allen Menschen werden unverletzliche Grundrechte zugesprochen – für deren Schutz sich der Staat indes nur insoweit verpflichten kann, als sie Bürger/innen dieses Staates respektive Angehörige seiner Nation sind.

Die Stärke und der evolutionäre Erfolg des nationalen Projektes liegt gerade in dieser Kombination von Universalismus und Partikuralismus, oder, konkreter gesprochen, in der Verknüpfung der demokratischen und der nationalen Idee begründet. Die Massendemokratie konnte sich erst im Kontext eines territorial wie sozial präzise umgrenzten Raumes entfalten. Die exklusive Kontrolle über ein territoriales Hoheitsgebiet, die Monopolisierung der Gestaltungsmacht über die öffentlichen Ordnung und die fortschreitende Ausweitung der staatlichen Tätigkeitsfelder kennzeichnet die wesentlichen Errungenschaften des nationalen Territorialstaates. Der Nationalstaat vermochte sich nicht zuletzt durch seine Erfolge (Legitimation von Herrschaft, sozialer Ausgleich, innerer Friede, Rechtssicherheit, wirtschaftliches Wachs-tum etc.) zu stabilisieren und bot sich als „evolutionäre Universalie“ bzw. globaler Standard politischer Organisation zur weiteren Nachahmung an. Indes scheint es nun an der Zeit, die historische Symbiose von demokratischem Rechtsstaat und nationaler Identität zu lösen.

Im Zuge der aktuellen Denationalisierungsprozesse erweist sich ohnehin der illusionäre Charakter der Simulation einer kollektiven nationalen Gruppenidentität. Die Denationalisierung zeigt sich einerseits darin, dass sich ein wachsender Anteil der gesellschaftlichen Aktivitäten der Kontrolle der üblichen nationalen Institutionen entzieht, andererseits darin, dass der Personenkreis, der sich durch den Besitz der nationalstaatlich garantierten politischen und sozialen Teilhaberechte auszeichnet, abnimmt (vgl. Beisheim 1999). „Nation“ verliert als Muster der kollektiven Identität in der globalisierten Weltgesellschaft, in einer „postnationalen Konstellation“ (vgl. Habermas 1998a) an Plausibilität, da seine Erfolge ausbleiben und die Handlungskompetenz der nationalstaatlichen Instrumente schwindet. Zugleich allerdings entfaltet die anachronistische nationale Idee mancherorts durch eine fortschreitende nationalistische Partikularisierung der Nationalstaaten eine unheilstiftende Wirkung.

Benedict Anderson hat mit seinem Terminus von der „imagined community“ das Stichwort für die Dekonstruktion der Nation geliefert. Als „vorgestellt“ begreift Anderson dabei grundsätzliche jede Form der Gemeinschaft,

die über konkrete Beziehungen zwischen Anwesenden hinaus konstruiert wird. In jeder vorgestellten Gemeinschaft, d.h. eben auch in jeder Nation, müssen sich die Angehörigen zwangsläufig fremd bleiben. Weshalb nun gerade die Nation die größtmögliche Gemeinschaft, die „terminal community" sein soll, „der der Mensch identitär angehören kann", wie Mayer (1994, 120) oder Bös behaupten (1998, 252) ist, nachdem die Nation offenbar eine historisch kontingente Form der Imagination von Gemeinschaft darstellt, schleierhaft.

Die Frage ist weiterhin, ob wir der Vorstellung, dass eine handlungsrelevante kollektive Identität in der Idee eines partikularen Wir-Gefühls besteht, überhaupt noch bedürfen. Ungeachtet der anhaltenden Konjunktur der Nationalstaatsidee, die sich gegenwärtig in einer nationalistischen Fragmentierung von Nationalstaaten noch weiter potenziert, ist die Nation im Zeitalter der Globalisierung als kollektives Subjekt der politischen Souveränität und als exklusives Objekt der Identifikation auf mittlere Sicht ein Auslaufmodell: „The nation state is becoming too small for the big problems of life, and too big for the small problems of life" vermerkt Daniel Bell[49]. Die Individualisierung ist neben der Globalisierung gewiss ein nicht minder wirksamer Faktor, der die Bindungskraft der Nationalidee unterhöhlt. Mit der Zunahme der individuellen Selbstbestimmung und der Pluralisierung der individuellen Lebensorientierungen – die letztlich die Heterogenität der Gesellschaft weitaus mehr fördern als es z.B. Migrationsbewegungen vermögen – kann die Konstruktion einer in primordialen Werten gestifteten, homogenen Herkunftsgemeinschaft immer weniger überzeugen[50]. Fundamentalistische Bewegungen, die neue homogene Gemeinschaften durch Rekurs auf angebliche Ursprünge und Offenbarungen religiöser, kultureller oder ethnischer Art schmieden wollen, sind daher in der Regel sowohl anti-globalistisch als auch anti-individualistisch eingestellt. Es ist nicht zu erwarten, dass sie auf Dauer der Explosivkraft der zeitgenössischen Kontingenzerfahrung widerstehen können.

Habermas sieht Anzeichen dafür, dass „sich jener große, historisch folgenreiche Abstraktionsschub vom lokalen und dynastischen zum nationalen und demokratischen Bewußtsein" bis hin zu einer neuen Integrationsform weltbürgerlicher Solidarität fortsetzen lässt (Habermas 1998b, 78). Diese kann aber gewiss nicht nach dem Muster der wie auch immer erweiterten Gruppensolidarität begriffen werden. Schon bei der Transformation von Gemeinschaftsformen, welche auf subjektiv gefühlter Zusammengehörigkeit gründen, in die moderne arbeitsteilige nationalstaatliche Gesellschaft, unterliegt

[49] Zitiert nach Stichweh 1995, 41, Anm. 21.

[50] Daten aus empirischen Einstellungserhebungen über den Nationalstolz, die für die OECD-Welt eine in den vergangenen Dekaden gesunkene Bindung an die Idee einer nationalen Gemeinschaft belegen, finden sich in den Denationalisierungsstudien bei Beisheim et al. (1999, 546f.).

der Modus der sozialen Integration einem grundlegenden Wandel und muss einen Emergenzsprung vollziehen. Je komplexer die Gesellschaft wird, desto mehr schwindet die Integrationskraft jener unmittelbaren Bürgerfreundschaft, die dem Polis-Begriff des Aristoteles noch zu Grunde lag. Auch die Simulation eines nationalen Freundschaftsbundes ist unter den Bedingungen der Weltgesellschaft bestenfalls trügerisch, schlimmstenfalls brandgefährlich. Die Kosmo-Polis kann – und das war die These, die es hier zu erläutern galt – ihren Zusammenhalt jedenfalls nicht mehr aus den selben Quellen schöpfen, denen sich die Solidarität der Polis verdankte.

*Inklusion/Exklusion und die neue Qualität der „sozialen Frage"*

Die bisherigen Überlegungen zum Formwandel der sozialen Integration wurden bislang noch weitgehend aus einer handlungs- bzw. subjekttheoretischen Perspektive gearbeitet. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Systemtheorie dem beschriebenen Problem der Diskrepanz von systemischer und sozialer Integration nur geringe Aufmerksamkeit schenkt . Dies gilt auch für die damit zusammenhängende Frage, wie die Kluft zwischen lebensweltlich gebundenen Handlungsorientierungen und globalen, funktional vernetzten Handlungsfolgen überbrückt werden kann. Doch genau dies ist für das Programm einer weltbürgerlichen Erziehung von erheblicher Bedeutung.

Die Bemühungen um die Profilierung einer gesellschaftlichen Identität jagen aus der Sicht einer Theorie funktional differenzierter Systeme einer Schimäre nach. In einer hyperkomplexen differenzierten Gesellschaft ist die Einheit der Gesellschaft prinzipiell nicht mehr konkurrenzfrei formulierbar, weil zwangsläufig eine Pluralität von Beschreibungen der Gesellschaft kursiert und keine dieser Beschreibungen wie ja auch keines der gesellschaftlichen Teilsysteme unwidersprochen in Anspruch nehmen kann, die Identität der Gesamtgesellschaft zu repräsentieren (vgl. Fuchs 1992). Somit entfiele auch jeder Einheitsbezugspunkt, auf den das Kollektivbewusstein der Mitglieder der Weltgesellschaft referieren könnte – doch ohnehin sieht die Systemtheorie Gesellschaft nicht durch die Teilhabe von Mitgliedern, sondern durch das Prozessieren von Kommunikation konstituiert.

Dies führt noch einmal zurück zum Konzept der Inklusion. Die traditionelle Fassung des Problems der Sozialintegration, wie Individuen in den sozialen Zusammenhang eingebunden werden und die Konditionen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in entsprechenden Handlungsorientierungen qua Sozialisation internalisieren, wird bei Luhmann in zweifacher Hinsicht reformuliert: einerseits geht es um die Frage nach der Art und Weise, in der Personen Zugang zu Funktionssystemen erhalten und in Kommunikationszusammenhängen als Personen adressiert werden. Soweit Kommunikation auf Personen zugerechnet werden kann, wird Inklusion vollzogen, mit der Eliminierung einer sozialen Adresse findet dagegen Exklusion statt. Davon zu unterscheiden ist, andererseits, die Art und Weise, in der Bewusstseinssysteme

an Kommunikationszusammenhänge gekoppelt werden. Während die Rede von der sozialen Integration oft mit der Vorstellung einhergeht, dass Individuen gewissermaßen mit Kopf, Herz und Hand in die Gesellschaft eingebunden werden, beharrt die Systemtheorie auf der gesellschaftsstrukturellen Außenstellung des Menschen und lässt allein Kommunikationen als Letztelemente des Sozialen zu. Dies bedeutet nun nicht, dass Bewusstseinsprozesse in psychischen Systemen für Kommunikation völlig unerheblich wären (wie ebenso Kommunikation nicht unerheblich für die Entwicklung von psychischen Systemen ist), jedoch kann Bewusstsein nicht unmittelbar in Kommunikation eingreifen (vice versa) – Gedanken oder Gefühle sind eben erst dann sozial relevant, wenn sie kommuniziert werden. Die Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass Bewusstseinssysteme die Eigenkomplexität zum Aufbau sozialer Systeme beisteuern (und umgekehrt). Dies lässt sich eben nicht in der klassischen Form einer „Integration" beschreiben, sondern als eine strukturelle Koppelung operativ getrennter, aber ko-evolutiver Systeme, die Luhmann mit dem Begriff der „*Interpenetration*" bezeichnet. Wenngleich somit Kommunikation stets auf Bewusstsein angewiesen bleibt, bleiben psychische Systeme für das soziale System unzugänglich und undurchschaubar. Genau diese Intransparenz ist Katalysator für die Konstitution des Sozialen:

> „Die Intransparenz psychischer Systeme ist (...) Bedingung der Notwendigkeit einer emergenten Systemebene, der des Sozialsystems, das sich eben nicht auf der Basis von Gedanken, sondern auf der Basis von Kommunikation reproduziert, die jene Intransparenzen, jene ihnen unzugängliche psychische Selektivität benutzen, um eigene Selektivität aufzubauen" (Fuchs 1992, 189).

In Kontrast zu zahlreichen subjekttheoretischen Modellen einer umfassenden Vergesellschaftung des Individuums legt das abstrakte systemtheoretische Konzept somit zwei bedeutsame Präzisierungen nahe:

- Das *Interpenetrationstheorem* bricht mit der Vorstellung von einer Totalintegration der Gesamtpersönlichkeit in die Gesellschaft und lenkt stattdessen die Aufmerksamkeit auf die Mechanismen, die die jeweils hochselektive Koppelung und Ko-Evolution von Bewusstseins- und Gesellschaftssystemen ermöglichen;
- Das *Inklusionstheorem* reduziert die Voraussetzung einer Integration von Personen in die Gesamtgesellschaft auf die Beschreibung der Bedingungen der temporären Teilhabe (oder den Ausschluss) von Personen an Kommunikationszusammenhängen bzw. gesellschaftlichen Funktionssystemen.

Die Gesellschaft kann somit in einer doppelter Hinsicht keine Totalintegration der Individuen garantieren – weder, was den „ganzen" Menschen, noch was die gesamte Gesellschaft anbelangt. Und ihr Fortbestand hängt auch keinesfalls davon ab, dass dies gelingt. Dieses abstrakte begriffliche Instrumentarium eröffnet einen interessanten Blick auf die strukturellen Wurzeln eines

der zentralen globalen Probleme unserer Zeit, der wachsenden Kluft zwischen Reich und Arm: Wenngleich mit der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft zwar prinzipiell allen der Zugang zu den Komplementärrollen aller gesellschaftlichen Funktionssysteme offen steht (nicht allerdings zu deren Organisationen, die Zugehörigkeit über Mitgliedschaft, d.h. exklusiv regeln), bietet die Inklusion in eines der Funktionssysteme noch lange keine Gewähr für die erfolgreiche Inklusion in andere Teilsysteme. Umgekehrt aber kann die Exklusion aus einem Funktionssystem Exklusionen aus anderen Funktionssystemen nach sich ziehen:

> „Wer keine Adresse hat, kann nicht zur Schule angemeldet werden (Indien). Wer nicht lesen und schreiben kann, hat kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt, und man kann ernsthaft diskutieren (Brasilien), ihn vom politischen Wahlrecht auszuschließen“ (Luhmann 1997, 631).

Dieser wechselseitigen Verstärkung von Exklusionseffekten ist es vor allem geschuldet, dass gegenwärtig Verelendungs- und Marginalisierungsprozesse in einem atemberaubenden Tempo zunehmen – dies in einer Welt, deren Wohlstand insgesamt Tag für Tag wächst.

Der Weltentwicklungsbericht der UNDP und der Global Environment Outlook der UNEP weisen übereinstimmend darauf hin, dass das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen der Weltbevölkerung im Verlauf der letzten fünf Dekaden um das 2,6-fache zugenommen hat, nicht zuletzt ermöglicht durch die Verfünffachung des weltwirtschaftlichen Wachstums (vgl. UNDP 1999, die nachfolgenden Angaben sind diesen Berichten entnommen). Gleichzeitig aber hat sich die Zahl der absolut Armen, definiert als diejenigen, die über weniger als einen Dollar am Tag verfügen, auf derzeit 1,3 Milliarden Menschen weiter erhöht, d.h. ihre Zahl hat allein gegenüber 1985 um mehr als 300 Millionen zugenommen[51]. Die Einkommenskluft zwischen den 20% Reichsten und den 20% Ärmsten der Weltbevölkerung hat sich gegenüber 1960, als deren Relation mit 30:1 berechnet wurde, auf nunmehr (1997) 74:1 mehr als verdoppelt. Auf das reichste Fünftel der Weltbevölkerung konzentrieren sich heute (1997) 86% des Bruttosozialproduktes, während dem ärmsten Fünftel gerade einmal 1% des Welteinkommens verbleibt. Die weltwirtschaftliche Vernetzung ist seit Beginn der industriellen Revolution mit einer wachsenden Ungleichheit in der Verteilung der globalen Wohlfahrtsgewinne verbunden, in deren Folge sich die Kluft zwischen Armut und Reichtum entgegen aller Erwartungen hinsichtlich der universelle Konver-

[51] Nach Angaben des Fonds der Vereinten Nationen für Landwirtschaftsentwicklung (IFAD) ist die Zahl der absolut Armen im Jahr 2000 gar auf 1,5 Milliarden Menschen gestiegen. Davon leben 44 Prozent in Südostasien, ein Viertel in Afrika und Ostasien und sechs Prozent in Lateinamerika (vgl. epd-Zentralausgabe Nr. 36 vom 20.02.2001).

genz des materiellen Lebensstandards immer weiter vertieft hat[52]: Erwirtschafteten die Bewohner/innen des reichsten Landes der Welt zu Beginn des 19. Jahrhunderts schätzungsweise gerade einmal das 3fache dessen, was die Bewohner/innen des ärmsten Landes an Brutto-Sozialprodukt aufweisen konnten, so liegt die Disparität im BSP pro Kopf am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts (1992) z.B. zwischen den Bürger(inne)n der USA und Äthiopiens bei 72:1. Dabei haben nicht nur regionale Disparitäten, sondern auch die sozialen Ungleichheiten innerhalb vieler Länder zugenommen. In den 1990er Jahren hat nach Angaben der Weltbank in 49 von 74 untersuchten Dritte-Welt-Ländern die soziale Ungleichheit zugenommen (nach E+Z 1999, Heft 4).

Zahlreiche periphere Regionen, zu denken sind insbesondere an weite Teile des subsaharischen Afrika, sind derzeit von der weltwirtschaftlichen Dynamik weitgehend abgekoppelt; zumindest Teile der Peripherie scheinen, wie auch die Mehrzahl jener insgesamt 3 Milliarden Menschen, die unter der Armutsschwelle leben, für die Weltwirtschaft funktionslos geworden zu sein – sie sind, anders als zu Zeiten der kolonialen Expansion, offenbar weder als Reservoir billiger Arbeitskräfte, noch als industrielle Reservearmee, als Rohstofflieferanten oder als potentielle Absatzmärkte von Bedeutung. Sie zählen nicht mehr zur „under class“, sondern vielmehr zur „outer class“ der Weltgesellschaft.

Zweifellos bestehen auch im postfordistischen Weltkapitalismus nach wie vor typische Zentrum-Peripherie-Verhältnisse, Bedingungen des ungleichen Tausches und der Ausbeutung billiger Lohnarbeit (insbesondere in den freien Produktionszonen und den Maquiladoras) fort, die dazu beitragen, dass Werte und Ressourcen aus dem peripheren Süden in die Zentren des Nordens abgeschöpft werden und der Süden in einem Zustand der abhängigen Unterentwicklung gehalten wird. Ein krasses Beispiel sind nicht zuletzt die enormen Zinszahlungen, die die Entwicklungsländer seit den achtziger Jahren an die Gläubiger in der OECD-Welt bezahlen und die die öffentliche Entwicklungshilfe wie auch die Direktinvestitionsflüsse von Nord nach Süd um ein

[52] Auch wenn man über die Pro-Kopf-Wirtschaftsleistung hinausgehende Indikatoren zur Bemessung des Lebensstandards hinzuzieht, wie dies UNDP mit seinem multifaktoriellen „Human Development Index“ unternimmt, muss man die Diagnose einer wachsenden Diskrepanz der Niveaus an Lebensqualität in der Welt aufrechterhalten, wenngleich die Disparität nicht ganz so krass ausfällt wie bei der ausschließlichen Verwendung des BSP-Indikators: dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass „Lebensqualität“ zumindest ab einem bestimmten Level der materiellen Bedürfnisbefriedigung nicht proportional zum Einkommen wächst. Illich oder Max-Neef (vgl. Deutscher 1995), sprechen gar davon, dass ab einer Schwelle des sozialverträglichen Fortschritts weiteres Einkommenswachstum mit einem Sinken der Lebensqualität einhergeht. Ein anderer Grund für die gegenüber dem BSP-Vergleich geringere internationale Disparität, die sich nach dem HDI-Index ergibt, liegt darin, dass Staaten auch bei niedrigem Einkommen ein akzeptables Maß an Lebensqualität gewährleisten können.

Vielfaches übersteigen. Gleichwohl schwindet die Bedeutung, die dem Reichtumstransfer aus dem Süden und billiger Arbeitskraft und niedrigen Rohstoffpreisen für die metropolitane wirtschaftliche Entwicklung zukommt – was sicherlich auch mit der fortschreitenden „Entstofflichung" der Weltwirtschaft zusammenhängt, d.h. der wachsenden Relevanz der Ressource „Wissen" bzw. „Information" gegenüber den klassischen Quellen des Reichtums, Kapital, Land und Arbeit (vgl. Albert/Brock 1999). Und spätestens mit der Ablösung des fordistischen Kapitalismuskonzepts, das auf die Stärkung der Massenkaufkraft und die Entwicklung neuer Märkte als Wachstumsmotor setzte, scheint sich die ökonomische Dynamik von der globalen wie nationalen Entwicklung der Massenkaufkraft weitgehend zu entkoppeln, so dass auch das Interesse von Staat und Wirtschaft unübersehbar schwindet, z.B. über Vollbeschäftigung, Sozial- und Entwicklungspolitik die Voraussetzungen für die Steigerung einer breiten Massennachfrage zu schaffen. Verschiedene Weltregionen und soziale Schichten haben offenbar jegliche ökonomische, respektive politische Relevanz verloren. Der soziale Ausgleich wird nicht mehr als eine zwar lästige, aber notwendige Aufgabe betrachtet, die ein nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum zu stimulieren vermag. Mit Zygmunt Baumann kann man daher sagen, dass die klassische Herr-Knecht-Dialektik zerfällt (vgl. Beck 1997, 105) – der Reiche scheint des Armen nicht mehr zu bedürfen und entledigt sich damit auch jeglicher Verantwortung, die der ursprünglichen wechselseitigen Abhängigkeit von Herr und Knecht, von Kapital und Arbeit noch immanent war. Der Wohlstandseffekt der Globalisierung beschränkt sich letztlich auf eine globale Ober- und Mittelschicht, die, nimmt man z.B. das Kriterium zum Maßstab, Zugang zu einem Auto zu haben, gerade einmal 1 Milliarde Menschen umfasst. Diese globale Mittelschicht ist die soziale Basis der Globalisierung, sie ist global vernetzt, insofern sie Zugang zu den globalisierten Funktionssystemen hat, während die Mehrheit der Weltbevölkerung, die dem Exklusionsbereich angehört, zwar in vielfacher Hinsicht von Globalisierungsphänomenen betroffen, jedoch weitgehend nur lokal integriert und nicht über weltumspannende Interaktionen miteinander verbunden ist.

Die „soziale Frage" der Weltgesellschaft besteht damit am Beginn des 21. Jahrhunderts nicht mehr in erster Linie in der Ausbeutung des Proletariats und der Peripherie, sondern in der Ausgrenzung zunehmender Bevölkerungskreise aus der Teilhabe an den Funktionssystemen der Gesellschaft[53]. Damit wird auch die Problematik des Nord-Süd-Gegensatzes überführt in die Frage, wie die weltgesellschaftlichen Strukturen Inklusion und Exklusion handhaben. Das Ausmaß und die neue Qualität dieses neuartigen Exklusionsphäno-

[53] Eine These, die nicht nur in der westeuropäischen Soziologie, sondern z.B. auch in der brasilianischen Befreiungstheologie diskutiert wird, vgl. die Forderung Graciela Chamorros, die „Option für die Armen" zu einer „Option für die Ausgeschlossenen" zu erweitern (Chamorro 2001).

mens ist eine unmittelbare Folge der funktionalen Differenzierung des Gesellschaftssystems. In der differenzierten Gesellschaft regeln die Teilsysteme selbst ihre jeweiligen Inklusionsbedingungen, und sie sind ausschließlich daran orientiert, ihr jeweiliges Bezugsproblem abzuarbeiten. Es gibt mithin keine Instanz mehr, die die Inklusion in das gesellschaftliche Gesamtsystem gewährleisten könnte. Menschen und Gruppen, die bestimmte Inklusionsbedingungen nicht erfüllen, z.B. über keine Adresse oder keine Schulbildung verfügen, laufen Gefahr, in die geschilderte Exklusionsspirale zu geraten, an deren Ende die Abkoppelung ganzer Regionen von der hektischen Betriebsamkeit der globalen Funktionssysteme steht.

Die soziologische Systemtheorie hatte die Frage der sozialen Ungleichheit als Dimension der modernen Gesellschaft lange Zeit vernachlässigt und unterschätzt. Indes ist die Auseinandersetzung mit dem Exklusionsphänomen in einigen der späten Schriften von Luhmann, wie auch in den Arbeiten von Fuchs, Nassehi oder Stichweh geradezu in den Mittelpunkt des systemtheoretischen Interesses gerückt. Mit einer für seinen Theorieduktus ungewohnten Besorgnis zieht Luhmann gar die Möglichkeit in Betracht, die Trennung zwischen einem Inklusions- und Exklusionsbereichs könnte die funktionale Differenzierung als die bislang vorherrschende Differenzierungsform der Gesellschaft überlagern (so Luhmann 1995, 237). Dies demonstriert, dass sich auch der systemtheoretische Theorieapparat von empirisch feststellbaren Veränderungen der Weltlage und den Nebenfolgen des sozialen Wandels, die dramatische Ausmaße angenommen haben, erheblich irritieren lässt.

Gemeinhin wird der Politik aufgetragen, dergleichen sozialen Disparitäten entgegenzuwirken, die inzwischen in der Weltöffentlichkeit nicht nur als globales Gerechtigkeitsproblem, sondern darüber hinaus als eine handfeste Bedrohung der Stabilität in der Weltgesellschaft wahrgenommen werden. Auch die Global Players in der internationalen Finanz- und Wirtschaftswelt und der Weltpolitik machen sich zumindest Gedanken darüber, wie die für das Wachstum des globalen Kapitalismus irrelevant – aber als potenzieller Unruheherd unberechenbar – gewordenen verelendeten Massen qua „Tittytainment“ befriedet und stillgestellt – wohlgemerkt: nicht ‘integriert’ – werden können (vgl. Martin/Schumann 1996). Politik ist indes schon in Ermangelung entsprechender sozialpolitischer Instrumente auf globaler Ebene kaum handlungsfähig. Und natürlich ist auch die Skepsis der Systemtheoretiker bekannt, die sie gegenüber jeder Anmaßung hegen, dass ein Funktionssystem der Gesellschaft wie das politische System in der Lage wäre, die Angelegenheiten der anderen Funktionssysteme zu regulieren. Die Gesellschaft selbst scheidet als Zentralinstanz zur Beaufsichtigung der autonomen Inklusions- und Exklusionsoperationen der Funktionssysteme aus. So nimmt es nicht wunder, dass Luhmann in Aussicht stellt, die Gesellschaft könnte auf die Herausforderung durch die internationale soziale Frage mit der Herausbildung eines neuen Funktionssystems reagieren, eines Funktionssystems, das sich spezifisch mit

der Bearbeitung der Exklusionsfolgen der funktionalen Differenzierung befasst – „sei es auf der Ebene der Sozialhilfe, sei es auf der Ebene der Entwicklungshilfe“ (Luhmann 1997, 633)[54]. Diese Lösungsperspektive kann schon deshalb nicht befriedigen, da doch die systemtheoretische Analyse selbst präzise darauf aufmerksam macht, dass es sich bei dieser im Globalisierungsprozess verschärften Marginalisierung wachsender Bevölkerungskreise um ein strukturelles Folgeproblem der funktionalen Differenzierung handelt. Das Ausmaß an sozialer Ausgrenzung und Verelendung, das die Weltgesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts aufweist, spottet dem Versprechen der Generalinklusion aller Menschen in die Leistungsangebote der Moderne. Dass es gelingen kann, die Differenzierungsfolgen durch weitere Differenzierung zu bearbeiten, muss bei der nun offenbar werdenden Dimension des Problems bezweifelt werden.

## *5. Die Selbstgefährdung der Weltgesellschaft*

*Globale Probleme als Differenzierungsfolgen*

Die Verschärfung der sozialen Ungleichheiten ist eines der zentralen globalen Entwicklungsprobleme in der Weltgesellschaft. In den vorausgegangenen Ausführungen wurde bereits skizziert, worin aus der Sicht einer Theorie der Weltgesellschaft die strukturellen Ursachen des Verelendungswachstums begründet sind. Kern der systemtheoretischen Beschreibung der Exklusionsproblematik war, dass die lokale Exklusion aus der Teilhabe an den globalisierten Funktionssystemen unkontrollierbare Ausmaße annimmt, da die Funktionssysteme ihre Inklusionsprozesse jeweils autonom regulieren und damit systemspezifisch entscheiden, wen sie mit ihren Leistungen versorgen. Die Gesellschaft ist nicht in der Lage, die Inklusions- und Exklusionsoperationen der Teilsysteme zu steuern. In der differenzierten Gesellschaft kann Vollinklusion durch keine Zentralinstanz mehr gewährleistet werden, weshalb Gesellschaft und Politik auch darin versagen, der Exklusionsspirale, die durch Abweichungsverstärkung in Gang gesetzt wird, effektiv entgegenzuwirken.

Es handelt sich dabei um ein eklatantes Folgeproblem der funktionalen Differenzierung, dessen Ausmaße durch weitere Ausdifferenzierung z.B. eines spezifischen Systems der Weltsozialhilfe vielleicht gemildert, dessen Ur-

[54] Fuchs sieht vor dem Hintergrund der Exklusionsproblematik die zentrale Funktion eines Systems der sozialen Hilfe in erster Linie in der „Restitution sozialer Adressen“ (Fuchs 1997, 131). Dies könnte z.B. bedeuten, Obdachlosen über die Vermittlung eines Girokontos oder Straßenkindern über die Ermöglichung eines Schulabschlusses wieder zu elementaren Inklusionsvoraussetzungen zu verhelfen – indes ist unübersehbar, dass dergleichen Maßnahmen nichts an den Ursachen der massenhaft vollzogenen „Eliminierung sozialer Adressen“ ändern.

sachen aber durch Differenzierung nicht behoben werden können, eben weil diese im Differenzierungsprinzip und damit in elementaren Strukturen der modernen Gesellschaft wurzeln. Diese Beobachtung soll nun dahingehend verallgemeinert werden, dass die globalen Probleme generell als Differenzierungsfolgen und mithin als Ausdruck der Selbstgefährdung der Weltgesellschaft[55] interpretiert werden. Die These, dass globale Risiken Differenzierungsfolgen darstellen, ist im systemtheoretischen Kontext zunächst trivial. Denn schlechterdings sind (fast) alle Fragen, an denen sich die funktional differenzierte Gesellschaft abarbeitet, auch Folgen funktionaler Ausdifferenzierung. Die Pointe des Arguments besteht also nur darin, dass die Beobachtung der globalen Risiken daraufhin, dass wir sie als Differenzierungsfolgen interpretieren, neue Gesichtspunkte zu ihrem Verständnis eröffnet – andere jedenfalls, als wenn wir voraussetzten, sie wären in erster Linie auf Fehlentscheidungen des G-8-Gipfels, die Interessen der Konzerne, die Raffgier der Reichen oder den sittlichen Verfall der menschlichen Gattung zurückzuführen.

Hier kann es nicht darum gehen, eine umfassende Phänomenologie der Weltlage und der globalen Trends zu rekapitulieren, wie sie in den mittlerweile zahllosen Jahrbüchern zum Zustand unseres Planeten materialreich geleistet wird. Nachfolgend kann nur geprüft werden, inwieweit sich mit Hilfe des weltgesellschaftlichen Forschungsansatzes generelle Muster der Genese globaler Probleme erschließen lassen. Auf dieser Grundlage sollte auch sichtbar werden, welchen Bedingungen Lösungsansätze zur Bearbeitung der globalen Entwicklungskrisen genügen müssen. Mit der Frage nach den Mechanismen und den Perspektiven der Weltentwicklung betreten wir das Feld einer Theorie der sozialen Evolution, deren Grundbegriffe hier bei der Erörterung von Krise und Steuerung der Weltgesellschaft en passant zurate gezogen werden. Indem die globalen Probleme und die Nebenfolgen des technisch-industriellen Fortschritts in Einklang mit der systemtheoretischen Argumentation Luhmanns als gesellschaftsstrukturell bedingte Problemlagen identifiziert werden, wird allerdings nicht auch Luhmanns Schlussfolgerung geteilt, dass die Auslöser dergleichen Probleme nicht beseitigt werden könnten (so Luhmann 1987, 61). So richtig es ist, dass sich gesellschaftliche Alternativen

[55] „Selbstgefährdung“ bedeutet hier zunächst nur, dass die Weltgesellschaft ihre Reproduktion auf Grund gesellschaftlich erzeugter Risiken aufs Spiel setzt. Der Begriff soll nicht verharmlosen, dass die Folgekosten der globalen Probleme sozial sehr ungleich verteilt sind – man denke nur an die Millionen Bangladeshi im Ganges-Delta, die infolge des globalen Treibhauseffektes, der überwiegend auf die hohen $CO_2$-Emmissionen des Nordens zurückzuführen ist, Opfer von Überschwemmungskatastrophen werden. Erinnert sei auch an die mehr als 13 Millionen Menschen, die vor allem im ländlichen Raum Südostasiens als Folge des Zusammenbruchs der Devisenmärkte 1997 in den Strudel von Armut und Arbeitslosigkeit gerissen wurden, obwohl sie von den internationalen Finanzspekulationen weder direkt profitiert, noch daran Anteil genommen hatten.

nur als Alternativen in der Gesellschaft artikulieren können und mithin an die Strukturen gesellschaftlicher Differenzierung anknüpfen müssen, ist nicht einsichtig zu machen, weshalb fundamentale soziale Strukturen gegen Kritik und Veränderungsimpulse immun sein sollten.

Im Jahr 1999 legten mit dem Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP), dem Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) und der Weltbank drei renommierte supranationale Institutionen jeweils eine umfangreiche Bilanz der sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Situation der Welt am Ende des 20. Jahrhunderts mit entsprechenden Ausblicken auf das 21. Jahrhundert vor. Die Bilanzen und Prognosen, präsentiert unter den Titeln „Globalization with a Human Face" (UNDP 1999), „Global Environment Outlook" (UNEP 1999) und „World Development Report 1999/ 2000: Entering the 21st Century" (Worldbank 1999) fielen letztlich, wenn man den institutionellen Optimismus der Weltbank gesondert in Rechnung stellt, verheerend aus. Plakativ formuliert lassen die genannten Studien – trotz aller Unterschiede in vielen Details – vier Schlussfolgerungen zu:

*1) So kann es nicht weitergehen!* Eine ungebremste Fortsetzung der gegenwärtigen Entwicklungstrends wird die Welt an den Rand globaler Katastrophen bringen. Schon heute muss ein wachsender Anteil der Weltbevölkerung unter menschenunwürdigen Bedingungen leben, obwohl die materiellen Ressourcen der Welt bei weitem ausreichen würden, die Grundbedürfnisse aller Menschen zu befriedigen. Und schon heute sind durch folgenschwere Fehler der Vergangenheit in manchen sensiblen ökologischen Problemfeldern langfristig wirksame Prozesse der Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen in Gang gesetzt worden, die nicht mehr umkehrbar sind. Dies betrifft beispielsweise das Schwinden der Artenvielfalt, die Zerstörung der primären Regenwälder, die Verknappung des Trinkwassers und die globalen Klimaveränderungen. So werden durch den Raubbau an den Ressourcen der Zukunft die Lebenschancen zukünftiger Generationen in nicht mehr tolerierbarem Maße beschnitten.

*2) Die Lösung globaler Probleme bedarf globaler Kooperation!* Probleme, die durch grenzüberschreitende Entwicklungen ausgelöst werden, wie auch Probleme, die sich weltweit niederschlagen, können nur durch gemeinsame internationale Anstrengungen bewältigt werden. Dabei ist nicht nur die Stärkung der multilateralen Zusammenarbeit zwischen Regierungen, sondern insbesondere auch die Einbeziehung privater Akteure und der Nichtregierungsorganisationen vonnöten. UNDP ruft in deutlicher Opposition zu allen Deregulierungsideologien zu „stronger global cooperation" und „re-inventing governance" auf und auch die Weltbank plädiert in Abkehr vom früheren neoliberalistischen „Washington Consensus" für einen neuen „comprehensive approach" zur Gewährleistung der makroökonomischen Stabilität.

*3) Die Instrumente von gestern taugen nicht mehr zur Lösung der Probleme von morgen!* Die Modernisierungsstrategien und Entwicklungsprogram-

me der Vergangenheit sind nicht in der Lage, die anstehenden Aufgaben zu bewältigen, sind sie doch vielfach selbst an der Entstehung von Entwicklungsdisparitäten und ökologischen Gefährdungen beteiligt. Selbst die Weltbank räumt ein, dass die von ihr in der Vergangenheit vertretene „Trickle-Down"-Strategie, die davon ausging, dass die gezielte Förderung von Wachstumsmetropolen, zentraler Städte oder ökonomischer Eliten breitenwirksam auf die Peripherie ausstrahlt, gescheitert sei. Sie habe die Krise des ländlichen Raumes nur weiter verschärft. Es bedarf neuer Entwicklungskonzepte und entsprechender Steuerungsinstrumente einer humanen und nachhaltigen Entwicklung. Sustainable Development, so auch der neue Tenor der Weltbank, kann nur gelingen, wenn soziale Inklusion und Partizipation gewährleistet sind.

*4) Eine global verträgliche und zukunftsfähige Entwicklung verlangt von allen Regionen der Welt erhebliche Anpassungsleistungen!* Weit reichende Strukturanpassungen sind im Norden wie im Süden unumgänglich, um eine kohärente Antwort auf die globale Herausforderung zu finden und zu einer ökonomisch stabilen, ökologisch nachhaltigen und sozial gerechten Weltentwicklung zu gelangen. Für die Wohlstandsregionen wird dies auch mit einschneidenden Einschränkungen ihres Konsum- und Verbrauchsniveaus verbunden sein: „A tenfold reduction in resource consumption in the industrialized countries is a necessary long-term target" (UNEP 1999). Es liegt auf der Hand, dass diese anstehenden Weichenstellungen nur wirksam werden können, wenn sie von der Akzeptanz, der Kompetenz und der engagierten Teilhabe einer breiten Öffentlichkeit getragen werden[56]. Hier ist nicht zuletzt das Bildungswesen gefordert, einen entsprechenden Bewusstseinswandel in die Wege zu leiten.

Ähnliche Bewertungen der Weltlage und analoge Handlungsappelle ließen sich auch gewinnen, würde man die Quintessenz der Abschlussdokumente der Weltgipfel der neunziger Jahre oder der Jahrbücher des World Watch Institutes, der Stiftung Entwicklung und Frieden etc. bündeln. Gewiss variieren die Einschätzung der Dramatik der vielfältigen Krisenerscheinungen und die Radikalität, mit der entsprechende Kurskorrekturen insbesondere auf Seiten der Industrienationen verlangt werden. Doch es kann nicht ernsthaft bestritten werden, dass die Zukunft der Weltgesellschaft globalen Risiken ausgesetzt ist, denen die politische Handlungsfähigkeit der Einzelstaaten nicht mehr ge-

[56] Die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland" (BUND/Misereor 1996) macht darauf aufmerksam, dass eine umfassende Reduktion von Materialdurchsatz und Energieverbrauch alleine durch eine Effizienzstrategie nicht zu bewerkstelligen ist. Der Mengeneffekt, z.B. die vermehrte Inanspruchnahme von Mobilitätsleistungen, macht in der Regel Ressourceneinsparungen, die durch effizientere Technologien erzielt werden können, wieder zunichte. Notwendig sei daher auch eine Suffizienzstrategie, eine Ökonomie des Genug, die letztlich auf eine Beschränkung der absoluten Zahl der produzierten und konsumierten Güter und Dienstleistungen setzt.

wachsen ist und die daher innovative Instrumente und Strategien der Gesellschaftssteuerung herausfordern.

Es ist im Blick auf diese Problemlagen soziologisch gesehen präziser, von „globalen Risiken" als von „globalen Gefahren" zu sprechen, jedenfalls dann, wenn wir uns auf die Systemreferenz der Weltgesellschaft beziehen. „*Risiko*" bezeichnet die Möglichkeit des Eintretens von Schäden als Folge der eigenen Entscheidungen oder Handlungen. Im Unterschied zu dieser selbst erzeugten Gefährdungswahrscheinlichkeit (die man mindern könnte, wenn man die entsprechende Handlung unterlässt – wobei man dabei wiederum das Risiko eingeht, sich neuen Risiken des Unterlassens auszusetzen) kennzeichnet „*Gefahr*" Schadensmöglichkeiten, die von den eigenen Entscheidungen und Handlungen unabhängig sind und einer vom Handelnden selbst unkontrollierbaren Umwelt zugerechnet werden (vgl. Luhmann 1997, 533). Die globalen Probleme, von denen hier die Rede ist, können als Selbstgefährdung der Weltgesellschaft begriffen werden – anders als zum Beispiel die Gefahr, dass die Kollision der Erde mit einem anderen Himmelskörper der Evolution der Menschheit ein abruptes Ende setzt. Wir haben es somit mit Risiken zu tun, die unmittelbar auf riskante Operationen in der Gesellschaft selbst verweisen. Weil es sich bei der Unterscheidung von Gefahr und Risiko jedoch um ein Zurechnungsphänomen handelt, kann das, was aus der Perspektive der Weltgesellschaft oder eines ihrer Teilsysteme als ein globales Risiko behandelt wird, aus der Perspektive eines anderen Teilsystems oder einzelner Personen durchaus auch als eine Gefahr wahrgenommen werden. So kann z.B. die Gefahr, durch eine Überflutung als Folge des Treibhauseffektes Schaden zu nehmen oder Arbeitsplatz und Ersparnisse infolge von Turbulenzen auf globalen Devisenmärkten zu verlieren, vom Einzelnen nicht dem eigenen Handeln zugerechnet werden. Auch mag häufig keine Handlungsoption bestehen, entsprechenden Gefahren auszuweichen. Die Differenz von Risiko und Gefahr spiegelt damit auch die Perspektivenunterschiede und das Machtgefälle zwischen Entscheidern und Betroffenen wider. Global Players kalkulieren mit globalen Risiken, wohingegen sich die Marginalisierten als Leidtragende globaler Gefahren sehen. Jedoch erschwert es die Komplexität der globalen Wirkungszusammenhänge zunehmend, eindeutige Zurechnungen auf bestimmte Handlungen und Entscheidungen vorzunehmen.

### *Typologie globaler Risiken*

Als „globale Risiken" sind jene Gefährdungen zu verstehen, denen die weltgesellschaftliche Reproduktion ausgesetzt ist, die ihrerseits gesellschaftlich verursacht sind und entweder in grenzüberschreitendem, potenziell weltweitem Maßstab wirksam werden oder aber weltweit verstreut gleichzeitig auftreten können und/oder von kollektiven Akteuren oder Strukturen auf globaler Ebene ausgelöst werden.

Zieht man die verschiedenen Weltberichte zurate, kann man, ohne An-

spruch auf Vollständigkeit, folgende Probleme in diesem Sinne als „globale Risiken“ identifizieren, die hier in sozialer, ökologischer, politischer und ökonomischer Hinsicht gegliedert werden:

a) Globale soziale Risiken
- Verelendung, Marginalisierung und Zunahme der sozialen Disparitäten
- Bevölkerungswachstum
- Verstädterung und Unkontrollierbarkeit expandierender Megastädte
- Monopolbildungen bei der Kontrolle des weltweiten Kommunikationssystems und Ungleichheit der Teilnahme an der globalen Kommunikation
- Folgeprobleme der Migration
- anhaltende Ungleichheit und Ungerechtigkeit zwischen den Geschlechtern
- grenzüberschreitende Kriminalität und Terrorismus

b) Globale ökologische Risiken
- Degradation der Böden
- Erosion genetischer Ressourcen und der Artenvielfalt
- Verknappung des Trinkwassers
- Klimawandel
- Verknappung energetischer und mineralischer Ressourcen
- Konflikte um den Zugang zu Umweltressourcen

c) Globale politische Risiken
- Hochrüstung und internationale Kriege
- Zunahme gewaltsamer innerstaatlicher Konflikte
- Verletzung der Menschenrechte
- Verlust politischer Steuerungskompetenz

d) Globale ökonomische Risiken
- Instabilitäten des Weltfinanzsystems
- Arbeitslosigkeit
- Regionale Disparitäten in der weltwirtschaftlichen Entwicklung
- Absenkung von Standards infolge des Standortwettbewerbs
- Fusionen von transnationalen Megaunternehmen und Machtkonzentration des globalen Kapitals.

Es ist verschiedentlich vorgeschlagen worden, Problemkataloge wie diesen als Bezugspunkt einer umfassenden Curriculumrevision heranzuziehen. So wird beispielsweise die speziell für den Bereich der ökologischen Risiken vom Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung „Globale Umweltverän-

derungen“ erstellte Typologie der Syndrome des globalen Wandels als Grundlage für eine Neuorientierung der Umweltpädagogik im Sinne einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ vorgeschlagen (vgl. de Haan/Hardenberg 1999). Auch Klafki (1994) empfiehlt seine Auflistung der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ als Kern eines internationalen Curriculums. Sinn und Unsinn einer solchen unmittelbaren Didaktisierung der Analyse globaler Risiken soll an späterer Stelle erörtert werden – hier ist zumindest festzuhalten, dass jede Identifizierung globaler Risiken, wie schon die Vagheit der hier versuchten Aufstellung zeigt, nur sehr vorläufigen Charakter haben kann. Globale Risiken sind wandelbare empirische Phänomene, sie sind Folgeprobleme gesellschaftlicher Evolution und können nicht analytisch deduziert, sondern nur in bestimmten Konstellationen aufgefunden werden. Inwieweit einzelnen von ihnen „epochaltypischer Charakter“ beigemessen werden kann, mögen die Historiker eines zukünftigen Zeitalters entscheiden.

Messner (1998) schlägt eine Typologie vor, die, im Wortlaut leicht abgewandelt, folgende sechs Problemtypen der Globalisierung unterscheidet:

- Gefährdung der globalen Kollektivgüter (wie z.B. Erosion der Artenvielfalt)
- grenzüberschreitende Probleme (wie z.B. Migration)
- global verbreitete Phänomene (wie z.B. Megastädte)
- globale Interdependenzphänomene (wie z.B. Wirkungsketten zwischen dem Wachstum des Welthandels und der Zunahme der transportbedingten $CO_2$-Emissionen)
- Folgeprobleme des globalen Standortwettbewerbs (wie z.B. Steuersenkungswettlauf)
- Komplexität der Global-Governance-Architektur (wie z.B. Legitimationsprobleme).

Diese hilfreiche Klassifizierung hat eine doppelte Pointe: sie macht einerseits darauf aufmerksam, dass unterschiedliche Problemtypen auch unterschiedlicher Lösungsstrategien bedürfen; Interventionen müssen beispielsweise beim Typus der global verbreiteten Phänomene wie dem sozialen und ökologischen Chaos der Megastädte nicht, wie dies bei der Sicherung der „global goods“ unumgänglich ist, auf globaler Ebene ansetzen, sondern können durchaus lokal begrenzt operieren – wenngleich es auch hier nützlich sein dürfte, davon zu lernen, wie andere andernorts mit analogen Problemen verfahren. Nicht alle globalen Probleme, zumindest in dem hier definierten weiten Verständnis, bedürfen zugleich globaler Lösungen.

Andererseits aber rückt diese Klassifizierung auch ins Blickfeld, dass die Anpassungsstrategien zur Bewältigung der Globalisierungsfolgen ihrerseits neue globale Risiken hervorbringen. Der Globalisierungsprozess wird selbst zum Risikofaktor, insofern z.B. der Ausbau weltumspannender Infrastrukturen der Mobilität und Kommunikation auch die Verbreitung und Multiplizie-

rung von „global bads“ wie der organisierten Kriminalität ermöglicht. Vor allem aber trägt das komplexe globale Institutionengeflecht, das als Reaktion auf den Regulierungsbedarf der Globalisierung entstand, selbst zur Verkomplizierung, zur Undurchschaubarkeit und Unberechenbarkeit globaler Trends bei.

„Die Probleme von heute sind die Folgen der Lösungen von gestern“ zählt zu den Binsenweisheiten der Analysen zur Organisationsentwicklung und zum Credo der Luhmannschen Auffassung von der soziokulturellen Evolution. Alles, was ist, muss als Antwort auf ein vorgefundenes Problem betrachtet werden – und Fortschritt besteht in der laufenden Abarbeitung der Folgen dessen, was schon ist (so Luhmann/Schorr 1979, 258). Dass die Problembearbeitungs-Mechanismen ihrerseits zum Problemgenerator geworden sind, sich die Dynamik des sozialen Wandels vor allem durch die nebenfolgenreiche Bearbeitung von Nebenfolgen von Problemlösungsversuchen erklärt, bildet auch den Kern von Becks These der „reflexiven Modernisierung“. Die moderne Gesellschaft ringt offenbar vor allem mit der Bewältigung von „Problemen zweiter Ordnung“, die sich daraus ergeben, dass sich Institutionen der Problembewältigung in Institutionen der Problemverursachung verkehrten.

*Mechanismen der Problemeskalation*

Weshalb operieren die gesellschaftlichen Strategien der Problembearbeitung so folgenreich, dass Nebenfolgen des gesellschaftlichen Fortschritts mittlerweile ein Ausmaß annehmen, welches die Bedingungen der Möglichkeit weiterer Entwicklung gefährdet? Zur Beantwortung dieser Frage mag es hilfreich sein, erneut einen kurzen Blick auf die Grundlagen systemtheoretischen Denkens zu lenken: Die Bildung von Systemen kann selbst als grundlegender Mechanismus der Problembearbeitung begriffen werden. Mit der Konstitution eines Systems durch Grenzziehung gegenüber seiner Umwelt wird ein Komplexitätsgefälle stabilisiert, das die unermessliche Komplexität der Umwelt in strukturierte Komplexität transformiert. Das Problem der Komplexität der Welt ist für Systeme jedoch nicht befriedigend lösbar. Die Systemgrenze markiert als Komplexitätsgefälle zugleich den Lösungsversuch wie die Regeneration des Problems. Mit dem Aufbau einer Systemkomplexität transformiert das System das Weltproblem quasi von außen nach innen, es verwandelt das Problem der unbestimmten Komplexität der Welt in – nach systeminternen Kriterien bearbeitbare – spezielle Probleme der Selbsterhaltung (vgl. Luhmann 1970, 76). Jeder Versuch des Systems, die Komplexität der Umwelt qua Reduktion zu kontrollieren, erhöht die Eigenkomplexität des Systems, worauf Systeme in der Umwelt ihrerseits reagieren, ihre Eigenkomplexität erhöhen und damit das Komplexitätsgefälle reproduzieren.

Als „Ersatzprobleme“ für unbewältigte Komplexität treten in der Zeitdimension z.B. das Problem des Bestandes, in der Sachdimension das Problem der Knappheit und in der Sozialdimension das Problem des Dissenses auf

(ebd. 118). Lösungsversuche ziehen Folgeprobleme nach sich, deren Abarbeitung wiederum nur auf Kosten der Genese neuer Folgeprobleme gelingen kann etc. Dieser Mechanismus der Problemverschiebung weist das Grundproblem der Komplexität der Welt als ein autokatalytisch wirkendes Grundproblem aus, das über die Motivation von Lösungsversuchen Systemevolution in Richtung auf höhere Komplexität in Gang setzt. Mit der internen Systemdifferenzierung, d.h. der Anwendung der System/Umwelt-Differenz auf sich selbst, erhöht das System sein Komplexitätsniveau und damit seine Selektivität, mithin seine Fähigkeit, ein höheres Maß an Umweltkomplexität zu verarbeiten und seinen eigenen Bestand auch bei hohen Fluktuationen in der Umwelt zu stabilisieren. Allerdings stellt nun auch für die ausdifferenzierten Teilsysteme die interne Struktur des umfassenden Systems „Umwelt" dar, so dass sich das Dilemma des Komplexitätsgefälles, wenn auch auf der Ebene einer vorselektierten Ordnung, systemintern wiederholt. Durch funktionale Ausdifferenzierung bilden sich Teilsysteme, die unabhängig von beliebigen und abhängig von spezifischen Prozessen in ihrer Umwelt werden und damit zugleich ihre Indifferenz gegenüber beliebigen und ihre Sensibilität gegenüber spezifischen Umweltereignissen zu steigern vermögen. Auch die Teilsysteme verfügen über keinen direkten Außenkontakt und bearbeiten jeweils ihre eigenen Probleme nach Maßgabe ihrer Autopoiesis – sie sind nur in der Lage, sich intern an internen Problemen zu orientieren. Sie reagieren mehr und mehr auf selbst geschaffene Probleme, „ohne auf diesem Wege ein besseres Verhältnis zu Umwelt oder zu sich selbst erreichen zu können" (Luhmann 1984, 480f.).

Was hier in der abstrakten Sprache einer allgemeinen Systemtheorie formuliert wurde, hat nun in der Anwendung auf die Analyse der Mechanismen der Problemeskalation in der funktional differenzierten Weltgesellschaft nachvollziehbare Konsequenzen. Folgende Gesichtspunkte sind zu unterscheiden:

*a) Kompatibilitätsprobleme:* So wenig die Evolution des Systems auf Grund des unaufhebbaren Komplexitätsgefälles eine optimale Anpassung an die Umwelt gewährleisten kann, so wenig garantiert die Evolution der Teilsysteme in der Gesellschaft deren Kompatibilität. Vielmehr ist zu erwarten, dass die Diskrepanzen im Verhältnis der Systeme zueinander zunehmen und die Autonomie der Funktionssysteme zu wechselseitigen Belastungen führt, „bis hin zu Grenzen der strukturellen Anpassungsfähigkeit der Funktionssysteme an ihre Differenzierung selbst" (Luhmann 1997, 1087). Die Leistungen, die die Systeme füreinander erbringen, können immer weniger befriedigen: so hält die Wirtschaft das Qualifikationsniveau der Schul- oder Hochschulabgänger und damit die Leistung des Bildungssystems für völlig unzureichend, unterläuft die Globalisierung der Ökonomie das Anliegen der Politik, Vollbeschäftigung und sozialen Ausgleich auf der Grundlage der wirtschaftlichen Wohlfahrtssteigerung zu gewährleisten, produziert die Wissen-

schaft neue Erkenntnisse und damit auch Ausblicke auf neue technologische Entwicklung, mit deren Verarbeitung Bildung, Recht und Politik, man denke nur an die Gen- und Reproduktionstechnologie, heillos überfordert sind.

*b) Externalisierung von Nebenfolgen*: Ein wichtiger Faktor, der die Inkompatibilität der Evolution der Funktionssysteme erhöht, ist die Schattenseite jenes Mechanismus, der die teilsystemische Ausdifferenzierung zugleich ihre ursprüngliche Leistungsfähigkeit verdankt: Insofern die Funktionssysteme nach innen auf die Bearbeitung je spezifischer Fragen konzentriert sind, gegenüber der Umwelt jedoch ein hohes Maß an Indifferenz aufweisen, sind sie in der Lage, Nebenfolgen, zu „externalisieren" und damit als indifferent zu behandeln. Funktionssysteme operieren in einer gewissen Hinsicht blind für die Nebenfolgen, die sie in ihrer Umwelt produzieren, was nicht ausschließt, dass diese Nebenfolgen irgendwann wieder in der Operationslogik des Systems auftauchen, z.B. wenn sich die Folgen der Gewässerverschmutzung im Zuge der industriellen Produktion wieder als Kosten bei der Wasseraufbereitung niederschlagen. Doch Resonanz im System erzeugen diese Nebenfolgen nur insoweit, als sie die selbstreferentiellen Operationsweisen des Systems selbst tangieren. Umweltschäden, die sich nicht in Form von Kosten niederschlagen, wie z.B. das Aussterben einer Vogelart, werden daher im Wirtschaftssystem auch nicht als relevant registriert. Die „Externalisierung von Kosten" ist ein Schlüsselmechanismus, dem das Wachstum der Systeme seine Dynamik verdankt, würde es sich andernfalls doch schnell angesichts der Akkumulation von Folgeproblemen selbst blockieren. Offensichtlich sind die Externalisierungen von Folgekosten auf die natürliche Umwelt – besonders drastisch dann, wenn Umweltgefährdungen auch räumlich ausgelagert werden, wie es sich anhand der Verklappung des Giftmülls des Nordens im Süden oder der Auslagerung umweltgefährdender Produktionsformen vielfach belegen lässt. Auch die Tatsache, dass derzeit insbesondere die Armen die Folgen der hauptsächlich von den Reichen verursachten Umweltkatastrophen zu tragen haben (Überschwemmungen und Wirbelstürme infolge des Treibhauseffektes, Überfischung der Weltmeere, etc.) demonstriert drastisch die Funktionsweise der Externalisierungsstrategie. Doch neben dieser räumlichen und sozialen Separierung ist weiterhin zu beachten, dass sich die Funktionssysteme auch wechselseitig mit Nebenfolgen belasten: man denke daran, dass es die Wirtschaft der Politik überlässt, die gesellschaftliche Akzeptanz bei der Einführung von Risikotechnologien wie der Kernenergie herzustellen. Luhmann räumt daher ein „daß bei dieser Form der funktionalen Spezifikation die Auswirkungen gesellschaftlicher Kommunikation auf die Umwelt zunehmen, zugleich aber die Möglichkeiten, darauf intern zu reagieren, nicht mithalten, weil in dieser Ordnung die Probleme nicht dort bearbeitet werden, wo sie ausgelöst werden, sondern in dem jeweils zuständigen Funktionssystem" (Luhmann 1992a, 153).

*c)Logik der unbegrenzten Optionssteigerung*: Der systemspezifische Code, der die Operationsweise der Funktionssysteme steuert, Wahrheit/Unwahrheit, Zahlung/Nichtzahlung, Recht/Unrecht etc. umfasst keine Kriterien, die die Selbstbeschränkung des Systems oder den Verzicht auf Optionen regulieren könnten. Die Funktionssysteme sind einer „Logik radikaler Optionssteigerung" (Nassehi 1999, 45) unterworfen: „Ausdifferenzierte Funktionssysteme sind, bisher jedenfalls, so entwickelt, daß sie ihr eigenes Wachstum nicht selbst kontrollieren können" (Luhmann 1987, 57), ihre Operationsweise ist vielmehr darauf geeicht, jeden Änderungsimpuls in Wachstum zu übersetzen.

*d) Die Unmöglichkeit einer Global-Steuerung*: Zwar tritt das Dilemma zwischen der zunehmenden Unabhängigkeit der selbstreferentiell operierenden Teilsysteme und der gleichzeitig zunehmenden Interdependenz der erzeugten Problemlagen – Messner etikettiert es als „Luhmann-Paradox" (Messner 1997, 57) – immer offensichtlicher zutage und wird auch in der Gesellschaft realisiert, jedoch stehen der Gesellschaft als Ganzer ebenso wenig wie dem hierfür scheinbar prädestinierten Teilsystem der Politik adäquate Instrumente zur Verfügung, um andere Teilsysteme „von außen" zu kontrollieren und zu kompatiblen Operationsweisen zu zwingen. Eine direkte Intervention in selbstreferentiell operierende, komplexe Systeme ist unmöglich oder führt zu nicht-intendierten Ergebnissen. Denkbar ist bestenfalls eine kontextuelle Intervention, die über die Anregung zum Aufbau reflexiver Mechanismen zur bewussten Selbstlimitation der Teilsysteme führen könnte.

Hiermit sind einige Faktoren benannt, die verständlich machen können, inwieweit es sich bei den globalen Risiken um Problemlagen handelt, die in erster Linie in der Differenzierungsform der Weltgesellschaft angelegt sind. Sie können daher bei der bloßen Anwendung weiterer Ausdifferenzierung nicht minimiert, bestenfalls verlagert werden.

Welche Auswege bestehen, um die evolutionären Engpässe, in die sich die Weltgesellschaft hineinmanövriert hat, zu überwinden? So groß die systemtheoretische Skepsis auch gegenüber den Möglichkeiten sozialer Intervention und gesellschaftlicher Steuerung sein mag, so teilt sie doch kein blindes Vertrauen in die Selbstheilungskräfte der Evolution. Evolution kann nicht die Perfektionierung der Anpassung an die Umwelt garantieren, sie impliziert vielmehr, dass auf der Basis des Angepasstseins „immer gewagtere Unangepaßtheiten entstehen" (Luhmann 1997, 446). Versuche, das Risiko des evolutionären Scheiterns zu minimieren, machen jedenfalls nur dann Sinn, wenn sie von der Evolution aufgegriffen werden.

*Evolutionäre Herausforderungen*

Ich interpretiere die globalen Risiken als evolutionäre Herausforderungen für die Weltgesellschaft – und das heißt, als Probleme, die im Rahmen der beste-

henden weltgesellschaftlichen Strukturen nicht hinreichend bewältigt werden können und daher, bei Strafe des Untergangs, zu strukturellen Transformationen nötigen. Eine Theorie der soziokulturellen Evolution ist nicht in der Lage, Prognosen über den Verlauf des sozialen Wandels abzugeben – dass Evolution prinzipiell nicht prognostizierbar ist, zählt vielmehr zu den Grundeinsichten der Evolutionstheorie. Jedoch kann ein Verständnis der Mechanismen, die gesellschaftlichen Veränderungen zu Grunde liegen, hilfreich sein, intentionale Veränderungsstrategien in innovative evolutionäre Trends einzupassen.

Eine Theorie der sozialen Evolution darf nicht mit der Übertragung biologischer Prinzipien auf die Gesellschaft verwechselt werden. Die Tatsache, dass die Evolutionsforschung vor allem in ihrer Anwendung auf die Phylogenese der biologischen Arten Prominenz gewann, mag für diese nicht zuletzt in erziehungswissenschaftlichen Kreisen verbreitete Fehleinschätzung mitverantwortlich sein. Vielmehr handelt es sich um die Anwendung des analytischen Instrumentariums einer allgemeinen Evolutionstheorie (deren Anschauungsweise, das sei dahingestellt, historisch gesehen zunächst am Beispiel des Organismus geschult wurde) auf den Fall der Gesellschaft[57]. Eine allgemeine Evolutionstheorie befasst sich mit den Prinzipien der „Morphogenese von Komplexität", und damit mit dem Problem „wie es möglich ist, dass immer voraussetzungsreichere, immer unwahrscheinlichere Strukturen entstehen und normal funktionieren" (Luhmann 1997, 413).

Diese Prozesse des Strukturwandels werden anhand der Unterscheidung der drei Mechanismen (a) Variation, (b) Selektion und (c) Re-Stabilisierung als „Evolution" rekonstruiert. Evolution meint jede Strukturveränderung, die durch das Zusammenspiel dieser Mechanismen erzeugt wird. Bezogen auf die Evolution sozialer Systeme lassen sich die drei evolutionären Mechanismen folgendermaßen unterscheiden (vgl. Luhmann 1991, 451ff.):

*a) Variation* bezeichnet die abweichende Reproduktion der Elemente des Systems, d.h. von Kommunikationen. Kommunikative Varietät liegt in der unbegrenzten Variabilität der Sprache begründet, die es jederzeit (nicht zuletzt durch die Möglichkeit der Negation) ermöglicht, überraschende Abweichungen von den Erwartungsstrukturen der Kommunikation ins Spiel zu bringen.

b) Die *Selektion* der kommunikativen Varianten wird durch die System-

[57] Die Soziobiologie ist durchaus eine prominente Variante einer sozialen Evolutionstheorie. Sie ist darum bemüht, das soziale Verhalten des Menschen aus den genetischen Dispositionen, deren Funktion sich aus seiner biologischen Stammesgeschichte begründet, zu erklären. Ich komme in Kapitel V. darauf zurück. In Übereinstimmung mit Luhmann (1997, 438) halte ich das Forschungsprogramm der Soziobiologie für eine Theorie der sozialen Evolution für untauglich: sie ignoriert mit der These von der genetischen Determination des Sozialen, dass die Ordnung des Sozialen eine Realität sui generis ist.

strukturen, d.h. die Erwartungsstrukturen der Kommunikation geleistet, die auswählen, welche abweichenden Kommunikationen in neue Strukturbildungen eingebaut werden können und welche dem Vergessen anheim fallen oder vorläufig latent bleiben. In den Funktionssystemen erfolgt die Selektion durch die symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien wie Geld, Macht, Recht, institutionalisierten Regeln, die die Annahmewahrscheinlichkeit von Kommunikation erhöhen und kommunikativen Erfolg prämieren.

c) Mit *Restabilisierung* reagiert das System auf eine erfolgte Selektion, indem entsprechende Änderungen und Innovationen in die Strukturen des Systems eingebaut werden.

Eine evolutionstheoretische Sicht des gesellschaftlichen Wandels bricht radikal mit herkömmlichen geschichtsphilosophischen Modellen, die den Werdegang der Gesellschaft als historischen Prozess auffassen. Die soziokulturelle Evolution lässt sich weder als Entfaltung der der Gesellschaft inhärenten Qualitäten, noch als lineare, kontinuierliche oder notwendige Bewegung beschreiben. Evolution hat kein Subjekt und kein Telos, sie verläuft diskontinuierlich, beinhaltet stets die Möglichkeit des „Rückfalls“[58] und kann, da es sich nicht um einen gesetzmäßigen Kausalprozess handelt, der auf eine überschaubare Zahl von Ursachen zurückgeführt werden könnte, in ihrem weiteren Fortgang auch weder prognostiziert noch gesteuert werden (vgl. Treml 1992).

Wollen wir im weiteren Fortgang die Möglichkeiten der Selbstkorrektur der Weltgesellschaft angesichts der evolutionären Risiken wie auch die Reichweite politischer und pädagogischer Intervention erörtern, so wird dabei auf folgende Einsichten einer Theorie der sozio-kulturellen Evolution zu achten sein:

*a) Unabhängigkeit der evolutionären Mechanismen:* Variation, Selektion und Stabilisierung vollziehen sich unkoordiniert. Variationen können nicht auf bestimmte Selektionsbedingungen oder Stabilisierungserfordernisse hin produziert und geplant werden. Der Variationsmechanismus kann positive Selektion nicht erzwingen – was letztlich evolutionär erfolgreich sein wird, kann auf der Ebene der Variationen nicht entschieden, nicht vorausgesagt, nicht geplant werden. Und auch, dass bestimmte Varianten ausgewählt und als Ausgangspunkt für weitere Kommunikation genommen werden, bietet noch keine Gewähr dafür, dass entsprechende Innovationen schließlich strukturell stabilisiert werden können. Ob eine absichtsvolle Innovationssteuerung erfolgreich sein kann, bleibt daher allein dem Verlauf der Evolution anheim gestellt.

*b) Zufallsabhängigkeit der Variationen:* Die Unabgestimmtheit von Variation, Selektion und Stabilisierung bringt es mit sich, dass die positive Selektion

[58] Dies ist hier allerdings nicht im Sinne eine möglichen Reversibilität der Geschichte gemeint: Evolution – wie Geschichte – wiederholt sich nicht.

einer Variation wie auch der Einbau von Innovationen in Strukturen als zufallsbedingt beschrieben werden muss. Doch schon die Entstehung der Variationen ist zufallsabhängig und verdankt sich indeterministischen, fluktuierenden Irritationen aus der Umwelt des Systems. Der Zufall, der auf der Ebene einer Beobachtung erster Ordnung als Undurchschaubarkeit bzw. Indeterminiertheit der Ursachen erscheinen muss, kann auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung auch konstruktiv gewendet werden: „Zufall ist die Fähigkeit eines Systems, Ereignisse zu benutzen, die nicht durch das System selbst (...) produziert und koordiniert werden können" (Luhmann 1997 450).

*c) Evolution ohne Fortschritt:* Der evolutionäre Erfolg eines Teilsystems innerhalb der Gesellschaft und der Gesellschaft in der nichtgesellschaftlichen Umwelt erweist sich ausschließlich daran, dass es dem System gelingt, seine Autopoiesis gegen Irritationen aus der Umwelt zu stabilisieren. Evolution erfolgt auf der Basis einer primären Angepasstheit, lässt sich aber nicht als Prozess einer fortschreitenden Steigerung der Angepasstheit beschreiben. Zwar kann auf Grund der Dynamik des Komplexitätsgefälles davon ausgegangen werden, dass soziale Systeme dazu neigen, ihre innere Struktur so komplex und flexibel zu gestalten, dass sie mit einer Vielzahl möglicher Umweltzustände kompatibel werden und damit ihre generelle Adaptibilität zu erhöhen. Jedoch sind die Komplexitätssteigerung und die Zunahme der inneren Differenzierung keine zwingenden evolutionären Trends. Systeme können so beschaffen sein, dass sie ihr Komplexitätsniveau über lange Zeiträume nicht zu verändern brauchen, dass sie plötzlich zu einfacheren Strukturen übergehen oder Entdifferenzierungen vollziehen – oder eben untergehen. Evolutionstheorie ist daher keine „Theorie des Fortschritts": „Sie nimmt Emergenz und Destruktion von Systemen mit Gleichmut hin" (Luhmann 1997, 428). Dieser Verzicht auf ein immanentes Fortschrittskriterium ist gesellschaftstheoretisch nicht zuletzt im Blick auf die Debatte über den auch in der Moderne möglichen – und an Beispielen wie dem Holocaust, aber auch den Genoziden in Ruanda oder in Ex-Jugoslawien erschreckend belegten – „Rückfall in die Barbarei" (vgl. Miller/Soeffner 1996) von Bedeutung. Es gibt keine durch den Gang der Geschichte verbürgten Standards der Zivilisation, hinter die die Evolution der Gesellschaft in moralischen Begriffen gemessen nicht jederzeit wieder zurückfallen könnte.

*d) Evolution als Lernprozess:* Gleichwohl operiert die soziokulturelle Evolution nicht ohne Gedächtnis, ohne die Vergewisserung von Erfahrungen und Strukturen, die als bewährt vorausgesetzt (oder als gescheitert gemieden) und zum Aufbau emergenter Strukturen genutzt werden können. So gesehen ist eine Theorie sozio-kultureller Evolution durchaus „lamarckistisch" orientiert (vgl. Luhmann 1997, 504), insofern sie davon ausgeht, dass Erfahrungen mit erfolgreichen wie mit erfolglosen Variationen und Strukturveränderungen in den Strukturen des Systems und insbesondere natürlich in seinen kulturellen

Beständen aufbewahrt und tradiert werden. Dies impliziert, dass die Evolution der Gesellschaft als ein kollektiver Lernprozess rekonstruiert werden kann.

*e) Evolutionäres Lernen aus negativer Selektion:* Für den Verlauf der Evolution sind nicht nur die positive Selektionsprozesse wichtig, d.h. die Seite der ausgewählten Varianten, die zum weiteren Systemaufbau genutzt werden – vielmehr schlägt sich in sinnhaft operierenden Systemen, die über Lernen und Gedächtnis verfügen, auch die negative Selektion strukturbildend nieder. Auch die ausgesiebten Varianten, auch die nicht ergriffenen Möglichkeiten werden in den Strukturen des System aufbewahrt. Auch nach einer negativen Selektion ist das System nicht mehr dasselbe, das es vorher war – und daher ist Evolution auch nicht mehr umkehrbar (vgl. Luhmann 1997, 475). Allerdings können in sozialen Systemen prinzipiell nur Ereignisse Gegenstand der negativen wie der positiven Selektion werden, die sich als Kommunikation niederschlagen. Intentionen und Motive sind für sich genommen irrelevant für den Verlauf der sozialen Evolution – etwas, das nie kommuniziert wird, wird auch auf die Strukturveränderungen der Gesellschaft keinen Einfluss nehmen können.

*f) Desynchronisation teilsystemischer Evolution:* Dass einzelne Funktionssysteme eine hohe Dynamik aufweisen, eine Vielzahl von Varianten prozessieren und ihre innere Komplexitätsstruktur permanent transformieren, sagt noch nichts darüber aus, wie andere Funktionssysteme der Gesellschaft das Komplexitätswachstum in ihrer innergesellschaftlichen Umwelt evolutionär bewältigen. Die Evolution der Teilsysteme kann in recht unterschiedlicher Weise und unterschiedlicher Dynamik verlaufen – wobei allerdings im Rahmen des Gesellschaftssystems Limitationen der Variabilität gesetzt sind: nicht jede Entwicklung eines Teilsystems ist mit jeder Entwicklung anderer verträglich. Die Evolution der Weltgesellschaft führt daher auch zu keinem „Totalaufstieg der Menschheit" (ebd. 484), sondern verläuft sowohl zwischen den Teilsystemen als auch zwischen den Segmenten der Teilsysteme (z.B. Nationalstaaten im politischen System) sehr disparat. Das Problem einer ungleichzeitigen und unausgewogenen Entwicklung in der Weltgesellschaft, das in sachlicher Hinsicht anhand der Inkompatibilitätsprobleme funktionaler Teilsysteme und in sozialer Hinsicht anhand der Exklusions-Problematik erörtert wurde, wird damit auch in zeitlicher Hinsicht bekräftigt.

Wenn wir nun davon ausgehen, dass die Weltgesellschaft vor einer evolutionären Herausforderung[59] in Gestalt der globalen Risiken steht, so bedeutet

[59] Mit dem Begriff der „evolutionären Herausforderung" und seiner Deutung knüpfe ich an Habermas (1981b) an. Die Gesellschaft steht dann vor evolutionären Herausforderungen, wenn ihre strukturell verankerten Problemlösekapazitäten überfordert sind. Habermas sieht im Unterschied zu Luhmann diese elementaren Strukturen, die die Problemlösekapazitäten der Gesellschaft begründen, nicht in erster Linie im Diffe-

dies, dass die Gesellschaft Irritationen registriert, die die Autopoiesis ihrer Operationen erheblich stören und die im Rahmen der gegebenen gesellschaftlichen Strukturen und ihrer Problemlösungskapazität nicht neutralisiert oder externalisiert werden können. Die Umwelt kann die Gesellschaft nicht zur Anpassung an veränderte Umweltbedingungen, wie z.B. die Zerstörung der Ozonschicht, die das irdische Leben vor der gefährlichen UV-Strahlung schützt, zwingen, genauso wenig wie ein Funktionssystem direkt in ein anderes intervenieren kann. Aus dem Theorem der selbstreferentiellen Geschlossenheit autopoietischer Systeme ergibt sich, dass Probleme sich nur insoweit als gesellschaftliche Probleme respektive Risiken artikulieren, als sie in der systemspezifischen Kommunikation Resonanz finden.

Allerdings ist hier eine gewichtige Einschränkung zu machen: Soziale Systeme sind nicht sui-suffizient, d.h. sie fußen auf nicht-sozialen Bedingungen, die sie selbst nicht herstellen und kontrollieren können, sei es nun, dass sie auf der Beteiligung psychischer Systeme aufruhen, sei es, dass sie auf Stoffwechsel, Verfügbarkeit von Ressourcen etc. angewiesen sind. Wenn diese Bedingungen wegbrechen, dann stehen soziale Systeme vor dem Infarkt, ohne dass die anstehende Destruktion möglicherweise zuvor als ein innergesellschaftliches Problem in Erscheinung getreten wäre. Autopoietische Systeme können nicht von außen beeinflusst – gleichwohl aber durch externe Einflüsse zerstört werden. Während anabolische, d.h. ordnungsaufbauende Prozesse nicht von externen Faktoren determiniert werden können, sondern, im Falle lebender und sozialer Systeme, ausschließlich im Modus der Selbstorganisation zu Stande kommen, können in der Umwelt des Systems jederzeit und spontan katabolische Wirkungen ausgelöst werden.

Der gesellschaftliche Diskurs über globale Risiken demonstriert, dass die Dimension der evolutionären Herausforderung sehr wohl bewusst ist, und die Blockaden, die die wechselseitigen Irritationen der Funktionssysteme bewirken, eine hektische Betriebsamkeit in Richtung auf strukturelle Innovationen motivieren. Die Frage ist, welche Instrumente geeignet sind, um die Problemlösekapazität der Gesellschaft zu erhöhen – wobei eine Problemvermeidungsstrategie durchaus der adäquatere Lösungsansatz sein kann.

*Evolutionäre Strategien und politische Intervention*

Eine Theorie der sozio-kulturellen Evolution, die allen normativ motivierten Steuerungskonzepten misstraut, setzt vor allem auf eine Steigerung des Innovationspotenzials, und das heißt, des Variationspools, der es der Gesellschaft ermöglichen könnte, eine gewisse Flexibilität der Reaktionsmöglichkeiten

---

renzierungsprinzip, sondern im so genannten Organisationsprinzip der Gesellschaft, z.B. den Strukturen der Verwandtschaftsordnung (in der egalitären Gesellschaft), der Statusordnung (in der hierarchisierten Stammesgesellschaft) und öffentlichem Recht (in der modernen Gesellschaft).

auf noch ungewisse zukünftige Umstände bereitzuhalten. Vor diesem Hintergrund ist Helmut Wiesenthal auch das politische Steuerungsinstrument einer präventiven Technologiefolgenabschätzung ein Dorn im Auge, könnte es doch dazu führen, schon im Vorfeld die Artikulation nützlicher innovativer Varianten zu unterbinden[60]:

> „Ein dem globalen Wettbewerb adaptiertes Wissenschafts- und Innovationsverständnis ließe sich besser in Kategorien der modernen Evolutionstheorie formulieren, und zwar im Hinblick auf die differenzierte Regulation der drei Mechanismen Variation, Selektion und Retention. Es hieße, der Variation, als dem Mechanismus der kreativen Optionenerzeugung, freien Lauf zu verschaffen und sich auf eine weitgehende Liberalisierung der Bemühungen um Entdeckung und Erfindungen einzulassen. Gesellschaftliche Bewertungen kämen erst auf der Ebene der Selektion ins Spiel, einerseits als Negativselektion des Inakzeptablen, andererseits als Implementationshilfe für besonders willkommene Optionen. Der Mechanismus der Retention beträfe die Institutionalisierung der Spielregeln einer innovations- und anpassungsfähigen Ökonomie. Ein derart liberalisiertes Innovationsverständnis kollidiert gewiß mit dem präventiven Risikobegriff, den soziale Bewegungen vertreten“ (Wiesenthal 1999, 524).

Tatsächlich hat das Argument eine gewisse Plausibilität für sich: wenn sich der Gang der Evolution nicht vorausschauend planen lässt und angesichts der Dynamik und Komplexität des gesellschaftlichen Wandels ex ante unvorsehbar ist, welche Handlungsoptionen in einer zukünftigen Konstellation adäquat sind, als erfolgreich ausgesiebt und strukturell stabilisiert werden können, bietet es sich an, ein möglichst breites Spektrum an Optionen zu entfalten. Die Wahrscheinlichkeit, dass in einer evolutionären Krise passende und anschlussfähige Optionen verfügbar sind, ist naturgemäß größer, wenn eine Vielfalt von Optionen ins Spiel gebracht wird, als wenn man alles auf eine Karte setzt. Auch die biologische Evolution zeugt vom evolutionären Nutzen der Vielfalt, die den Fortbestand des Lebens auch bei überraschenden und einschneidenden ökologischen Veränderungen und Katastrophen gewährleistet, der viele Spezies, die den neuen Umweltbedingungen nicht mehr gewachsen sind, zum Opfer fallen. So macht sich beispielsweise der biologische Landbau die höhere ökologische Stabilität des Variantenreichtums zunutze, wenn z.B. verschiedene Getreidevarianten zur Aussaat kommen, um sicherzustellen, dass bei zu starker Trockenheit oder aber zu viel Regen, bei Pilzbefall oder Schädlingen etc. immer noch einige Sorten ausreichend Ertrag abwerfen werden, die den widrigen, aber in ihrer konkreten Gestalt unvorhersehbaren Umwelteinflüssen trotzen.

Auch ist die Evolution der modernen Gesellschaft selbst auf die Optimierung der Möglichkeitsproduktion hin angelegt. Die funktionale Differenzierung zum einen, die Individualisierung zum anderen schaffen die Vorausset-

[60] Wiesenthal (1999, 530) sieht sich selbst als Protagonist einer „positiven Kapitalismustheorie“.

zungen für einen Variantenreichtum an Lebensformen und Kommunikationsofferten, der die Modernisierung mit reichlichen Selektionsalternativen versorgt. Mit der Erfindung der Schrift, und nun durch die neuen elektronischen Kommunikationsmedien, erfährt die Erzeugung und Verbreitung von Variationen eine enorme Beschleunigung. Mit dem liberalen Rechtsstaat werden zugleich Modalitäten der Konfliktbearbeitung und eine Kultur der Konflikttoleranz institutionalisiert, die es erlauben, dass die Fortsetzung der gesellschaftlichen Aktivitäten und die Stabilität der öffentlichen Ordnung auch bei der gleichzeitigen Artikulation disparater Interessen und Bewertungen gewährleistet sind. Indem die Systemtheorie das Prinzip der Selbstorganisation als Kern der Selbstbeschreibung der Moderne artikuliert und zugleich als einzige funktionale Strategie sozialer Innovationsproduktion anempfiehlt, bringt sie auf den Begriff, dass die „Moderne ihren Variationsbedarf nur durch das riskante Freilassen von Selbstorganisation (...) befriedigen kann“ (Treml 1998a, 100).

Die überschießende Möglichkeitsproduktion und radikale Optionssteigerung, die in den Strukturprinzipien der Moderne verankert sind, wurde aber zugleich als Quelle der Eskalation der Nebenfolgen und mithin der globalen Risiken identifiziert. Im Bereich der Ideenevolution mag die Logik der radikalen Optionssteigerung noch unproblematisch sein, ja sie ist geradezu das Lebenselixier der liberalen Gesellschaft. Denkverbote lassen sich ohnehin nicht verordnen. Der Explosivkraft des modernen Kontingenzbewusstseins sind Denkverbote nicht gewachsen. Was gedacht wird, kann irgendwann auch kommuniziert, gedruckt, gesendet, gelesen werden. Münchs Beobachtung, dass es sich beim Zusammenbruch der staatssozialistischen Systeme in Osteuropa um die erste Revolution in der Menschheitsgeschichte handelte (vgl. Münch 1992, 30), die durch das Fernsehen, d.h. durch eine kommunikative Revolution ausgelöst worden sei, ist angesichts der Vielzahl der Faktoren, die das Ende der sozialistischen Planwirtschaft besiegelten, sicherlich überspitzt, bringt aber treffend zum Ausdruck, dass sich Kommunikationsverbote in der Weltgesellschaft nicht mehr aufrechterhalten lassen, und illustriert, welche Sprengkraft der kommunikativ transportierten Kontingenzerfahrung immanent ist.

Die Kreativität der Ideenevolution kann somit gar nicht zur Disposition stehen, sie gilt es vielmehr noch weiter zu stimulieren, ist sie doch die entscheidende Ressource, aus der wir Alternativen für eine gesellschaftliche Kurskorrektur schöpfen können. Ideenevolution ist Probehandeln im Geiste, ein evolutionär vergleichsweise wenig riskantes Testen von Hypothesen daraufhin, ob sie sich in der Kommunikation bewähren – und ihr Scheitern wird, in einer Gesellschaft zumindest, in der die Grundrechte gewahrt sind, für den Initiator dieses Kommunikationsprozesses nicht mit dem Untergang bestraft. Ideenevolution ist so gesehen eine evolutionäre Errungenschaft, die die Dynamik der Evolution stimuliert (vgl. Treml 2000a).

In diesem Sinne plädiert auch Hubert Markl für die „Evolutionsstrategie Forschung“ und begründet die Notwendigkeit einer qua Wissensevolution induzierten Varianzerhöhung durch Verweis auf die Dynamik der biologischen Evolution, der gemäß „biologische Innovation auf Zufall/Verschwendung/ Selektion und Vermehrung beruht, oder mit anderen Worten: auf Originalität/ Risikobereitschaft/Erfolgskontrolle und Serienfertigung, auf dem Gegenteil also von Planung/Sparsamkeit/Erhaltungssubvention/Besitzstandswahrung und Produktionseinschränkung“ (zitiert nach Treml 2000c, 565). Aus evolutionstheoretischer Sicht erscheinen auch hier wiederum alle Versuche der Selbstbeschränkung, der politischen Planung technologischer und wissenschaftlicher Entwicklung und der Gesellschaftssteuerung, die gemeinhin als Bewältigungsstrategien angesichts ökologischer Krisen empfohlen werden, als kontraproduktiv. Treml verallgemeinert das Evolutionsprinzip der Varianzproduktion zur evolutionären Strategie der Überlebensbewältigung: „Lasse in Überlebenskrisen vermehrt Abweichungen zu! Setze auf Diversifizierung, sei verschwenderisch mit der Erprobung neuer Wege“ (ebd. 567).

Jedoch geht es, wenn wir das Prinzip der Optionssteigerung in den Funktionssystemen betrachten, nicht allein darum, dass hierbei „Ideen“ und Handlungsoptionen kommuniziert werden, vielmehr korrespondieren der Realisierung der Optionen ja auch konkrete materielle Prozesse, wie die Produktion einer Schwemme an mehr oder weniger nützlichen Konsumgütern, die Ressourcen verschleißen und die Umwelt belasten, das Austesten technologischer Innovationen von gentechnisch verändertem Mais bis hin zur Klonierung von menschlichen Embryonen, deren gesellschaftliche oder ökologische Konsequenzen noch nicht absehbar sind, riskante politische Entscheidungen, die in Kriegen oder internationalen Konflikten münden können etc. Und spätestens an diesem Punkt, wenn gewissermaßen das materielle Substrat der Optionenproduktion ins Blickfeld rückt, stellt sich die Frage, ob nicht die gesellschaftliche Bewertung von Optionen tiefer ansetzen und bereits die Erprobung und Realisierung riskanter Varianten kontrollieren muss. Wenn die Funktionssysteme sich wechselseitig mit den unkontrollierten dysfunktionalen Nebenfolgen ihres Wachstums belasten, wenn die Gesellschaft ihre Entwicklungsalternativen durch den Zwang zur Abarbeitung einer überbordenden Flut von „Problemen 2. Ordnung“ blockiert und letztlich die Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens selbst zur Disposition stehen, stellt sich die Frage, ob und wie die Evolution der Funktionssysteme in die Bahnen einer kohärenten und nachhaltigen Entwicklung gelenkt werden kann.

Die reine Marktlogik kann als Mechanismus des „Ausmendelns“ der Varianten im freien Spiel der Kräfte offenbar nicht hinreichen, insofern ihre Ergebnisse gesellschaftlich nicht länger tolerierbar sind. Der freie Markt kann vor allem die Reproduktion der kollektiven Güter, die heute zur Disposition stehen, nicht gewährleisten, vielmehr führt die Logik der individuellen Interessenoptimierung zwangsläufig zur Ausbeutung der globalen Gemeinschafts-

güter. Eine Stärkung der gesellschaftlichen Steuerungspotenziale ist unerlässlich, wenn es darum geht, der fortschreitenden Erosion der ökologischen und sozialen Grundlagen weltgesellschaftlicher Existenz Einhalt zu gebieten.

Betrachtet man das Problem der gesellschaftlichen Steuerung in erster Linie aus der Perspektive der relevanten Akteure, so lassen sich drei elementare Steuerungstypen unterscheiden: 1) der Markt als eine Form nichtintendierter, ungeplanter Selbststeuerung von Angebot und Nachfrage; 2) die planvolle Steuerung mit Mitteln der politischen Macht oder des zwangsbefugten Rechts, sowie 3) die soziale Solidarität als Form der freiwilligen Kooperation auf der Grundlage ethischer oder affektiver Bindungen (vgl. Höffe 1999). Die Akteure, die jeweils idealtypisch diese Steuerungsformen repräsentieren, wären demnach die Wirtschaft (wobei „Markt" hierbei allerdings nicht ausschließlich mit Ökonomie identifiziert werden muss, vielmehr die allgemeine Logik des Marktes interessiert, die auch im Bereich der Wissenschaft, der Kultur etc. zur Anwendung kommen kann), der Staat und die Zivilgesellschaft.

Allerdings wird aus einer akteurszentrierten Perspektive noch nicht hinreichend deutlich, wie in einer komplexen Weltgesellschaft die Koordination der teilsystemischen Evolution und die Intervention in selbstorganisierte Systeme überhaupt funktionieren kann. Gesellschaftliche Regulation ist, so müssen wir vor dem Hintergrund der systemtheoretischen Erkenntnisse vermuten, nur insoweit vorstellbar, als es gelingt, sie in Formen der Selbstregulation zu übersetzen und Änderungsimpulse in Selbständerung zu transformieren. Vor diesem Hintergrund sind vor allem eine reflexive Selbststeuerung, die Steigerung der strukturellen Lernfähigkeit und die Kontextsteuerung als Regulationsmechanismen in Betracht zu ziehen:

*a) Autonome Optionenpolitik als reflexive Selbststeuerung:* Luhmann setzt darauf, dass sich in den Funktionssystemen reflexive Mechanismen ausbilden können, die die Optionenproduktion im Blick auf die Kompatibilität der Evolution des Funktionssystems mit der Evolution der anderen Funktionssysteme in der Gesellschaft kontrollieren. Allerdings ist es eine offene Frage, „ob und wie die Reflexionsleistungen innerhalb einzelner Funktionssysteme verstärkt werden können mit dem Ziel, die Umsetzung der Funktion auf Ziele zu relativieren, die Wachstum auslösenden Impulse unter Kontrolle zu bringen und die Funktion so zu interpretieren, daß Verzichte auf Funktionserfüllung miteinbezogen sind" (Luhmann 1987, 62). Anders jedoch als über die Steigerung der Selbstreflexion ist nicht zu erwarten, dass sich Funktionssysteme dem „Postulat der Selbstlimitierung" (ebd.) unterwerfen. Sie können bestenfalls lernen, die durch den technischen Fortschritt ausgelösten Folgeprobleme „als *ihre* Probleme aufzufassen und zu normalisieren, ohne daß daran ihre eigene Ausdifferenzierung scheitert" (ebd. 61). Entsprechend plädiert auch Willke für eine Selbstbindung der Funktionssysteme, für eine Selbstbegrenzung vermittels der „Reflexion der Integrationsbedingungen einer komplexen differenzierten Gesellschaft" (Willke 1996, 237). Eine obli-

gatorische antizipierende Risikoforschung kann ein wirkungsvolles Instrument der Selbstbegrenzung darstellen, dem angesprochenen Problem der prinzipiellen Unvorhersehbarkeit der Zukunft allerdings nicht entrinnen. Aber auch die Diskussion über Verhaltenskodizes in der Wirtschaft, beispielsweise hinsichtlich des Verzichts von Kinderarbeit in der Teppichindustrie oder der Unterlassung von Werbung für Sextourismus bei einzelnen Reiseveranstaltern, illustriert, in welcher Form eine normative Selbstbegrenzung institutionalisiert werden könnte[61]. Eine selbst gesteuerte, reflexive Optionenpolitik setzt die wechselseitige Relationierung der Funktionssysteme voraus. Eine dergleichen anspruchsvolle Reflexionskultur, in der die Funktionssysteme ihre eigene Funktion in Relation zu den Nebenfolgen ihrer Funktionserfüllung auf andere Subsysteme und auf die Gesellschaft, wie auch der Irritationen, derer sie selbst aus ihrer Umwelt ausgesetzt sind, beleuchten, ist auf direktem Wege, d.h. einer Beobachtung erster Ordnung kaum zu gewinnen. Notwendig ist vielmehr die Ausbildung einer „*Beobachtungsbeobachtungskultur*“ (Fuchs 1992) in den Funktionssystemen der Gesellschaft. Möglicherweise haben z.B. die Rückversicherungsinstitute, die die Risiken der Versicherungen absichern, und mittlerweile davor warnen, dass die mit zahlreichen Hochtechnologien verbundenen ökologischen und gesellschaftlichen Risiken unkalkulierbar geworden sind, innerhalb des Wirtschaftssystems die Rolle solcher „Beobachter 2. Ordnung“ eingenommen, insofern sie bewerten, wie andere Risiken bewerten.

*b) Adaptibilität und Fehlerfreundlichkeit:* Eine evolutionäre Strategie, die sowohl mit der Steigerung des Variationenreichtums, als auch mit reflexiven Mechanismen der Selbstbeschränkung vereinbar ist, bestünde darin, die Adaptibilität auf der Ebene der Systemstruktur zu akzentuieren. Abstraktere Strukturen mit einem höheren Komplexitätsniveau sind einerseits mit einer Vielzahl von Umweltbedingungen kompatibel und müssen nicht jede Irritation aus der Umwelt zum Anlass für Selbständerungen nehmen, sind andererseits aber auch so lernfähig, dass sie relevante und wiederholte Irritationen zur notwendigen Strukturtransformation nutzen können. Es kommt darauf an, dass Systeme ihre Irritierbarkeit steigern, zugleich aber auch ihre Lernfähigkeit, die es ihnen erlaubt, Irritationen adäquat zu prozessieren. Lernfähigkeit ist nur ein anderer Begriff für eine in zeitlicher Hinsicht entfaltete hohe systemische Eigenkomplexität. Luhmann kennzeichnet eine Erwartungsstruktur, die sich durch hohe Irritierbarkeit und Lernfähigkeit auszeichnet, als *kognitive* Erwartungsstruktur (vgl. Luhmann 1982). Sie demonstriert gegenüber Irritationen, d.h. Erwartungsenttäuschungen, Anpassungsbereitschaft. Dem-

[61] Allerdings wurden dergleichen Verhaltenskodizes in der Regel durch ökonomisch wirksamen Konsumentendruck veranlasst, nicht durch eine autonome „Reflexionsleistung“ der betreffenden Sparten. Sie sind mithin eher als Beispiel (teilweise) erfolgreicher Intervention zu bewerten.

gegenüber ist *normatives* Erwarten darauf fixiert, Erwartungen auch im Enttäuschungsfalls festzuhalten. Die Brisanz dieser Unterscheidung erweist sich vor allem, wenn Luhmann die verschiedenen Funktionssysteme der Gesellschaft durch diese Strukturmuster zu charakterisieren versucht und dabei zu dem Ergebnis kommt, dass insbesondere Wirtschaft und Wissenschaft durch kognitive, hingegen Politik und Recht durch normative Erwartungsstile gekennzeichnet sind. Weltgesellschaftliche Interaktionen sind, so seine Hypothese, primär durch einen kognitiven Erwartungsstil gekennzeichnet: in der Weltgesellschaft wird die Fähigkeit zur lernenden Anpassung gegenüber dem „kontrafaktischen Festhaltenwollen vorgegebener Erwartungen" (ebd. 63) strukturell prämiert, was auch erklären kann, weshalb auf globaler Ebene die Entwicklungsdynamik in erster Linie von Wirtschaft und Wissenschaft und eben nicht von Politik und Recht getragen wird. Der Versuch einer Globalisierung politisch-rechtlicher Normativität würde daher den evolutionären Anforderungen, die die hohe und funktionsspezifische Komplexität stellt, nicht genügen. Der Herausforderung des prekären Zustands der Weltgesellschaft könne damit auch nicht über normative Mechanismen der Politik und des Rechts, sondern allein über die Steigerung der kognitiven Lernfähigkeit z.B. qua Forschung begegnet werden. Lernfähigkeit ist nicht bedingungsloser Opportunismus gegenüber jeglichen Veränderungen der Umwelt, sondern eine Kompetenz, die zwischen hoher Sensibilität für Irritationen und Fehlerfreundlichkeit, Anpassungsbereitschaft und Gelassenheit zu balancieren vermag. Die Lernfähigkeit eines Systems erweist sich nicht zuletzt darin, dass es in der Lage ist, vorübergehende und zufällige Irritationen zum geeigneten Zeitpunkt aufzugreifen und zum konstruktiven Strukturaufbau zu nutzen. Systeme steigern ihre Lernfähigkeit somit gerade nicht durch Planung, Steuerung und Normierung, sondern durch eine Kultivierung des Zufalls und machen sich damit die Mechanismen der Evolution zunutze: „Evolution ist gleichsam eine Theorie des Wartens auf nutzbare Zufälle" (Luhmann 1997 417). Ein solches abstraktes Konzept der Lernfähigkeit als evolutionärer Strategie kann nicht nur auf der Ebene der Gesellschaft Anwendung finden, sondern ebenfalls auf der Ebene von Organisationen („lernende Organisation") und insbesondere auch hinsichtlich individueller Schlüsselqualifikationen, d.h. als Leitziel von Erziehungsprozessen.

*c) Politische Intervention als Kontextsteuerung:* Die genannten Strategien, die auf reflexive Mechanismen oder auf die Ausbildung einer lernfähigen Struktur setzen, gehen davon aus, dass Änderungen im Systemverhalten nur durch Selbständerung induziert werden können. Doch können Systeme tatsächlich von sich aus durch reflexive Selbststeuerung und Lernen zu einer sozial- und umweltverträglichen Kontrolle ihres Wachstums gelangen, wenn sie doch letztlich nur ihre eigene Sprache sprechen und daher blind sind für die Folgekosten, die sie außerhalb ihrer eigenen Operationslogik erzeugen?

Die Erfahrung spricht bislang gegen diese Annahme. Die autonome Operationslogik, die die Entwicklung der Funktionssysteme steuert, impliziert keine Korrektiva, die eine freiwillige Rücksichtnahme auf gesamtgesellschaftliche Kohärenzen anleiten könnten. Im Gegenteil: die Möglichkeit einer kohärenten Selbststeuerung der Gesellschaft wird durch den Fortschritt der globalisierten Funktionssysteme sukzessive unterlaufen. Die Logik des Marktes verdrängt im Verlauf der Globalisierung die politischen Regulationsmechanismen, die der Produktion und Durchsetzung kollektiv verbindlicher Entscheidungen dienen. Das lässt sich anhand der verschiedensten nationalen Deregulierungsprogramme belegen, wie am Beispiel der Liberalisierung der internationalen Finanz- und Warenmärkte, anhand der Tatsache, dass durch Steuerflucht die öffentlichen Mittel für die Finanzierung wohlfahrtsstaatlicher Regulationsmaßnahmen schwinden, oder nicht zuletzt angesichts des weitgehenden Fehlens politischer Kontrollmechanismen in jener Arena des Weltmarktes, in der sich das Finanz- und Handelskapital bewegt. Damit schwindet das Potenzial, die gesellschaftliche Entwicklung an Gemeinwohlinteressen und am Schutz der unteilbaren globalen Gemeinschaftsgüter auszurichten, zumal die Imperative des Marktes, anders als politische Macht, nicht an Legitimitätsbedingungen gebunden sind. Muss es in einer Situation, in der die ökologischen und sozialen Folgekosten des ökonomischen Fortschritts ein Ausmaß erreicht haben, das nicht länger hinnehmbar ist, nicht darum gehen, dem Primat der Politik gegenüber der Ökonomie wieder zur Geltung zu verhelfen? So jedenfalls die bekannte These von Habermas:

> „Wir werden den Herausforderungen der Globalisierung nur auf vernünftige Weise begegnen können, wenn es gelingt, in der postnationalen Konstellation neue Formen einer demokratischen Selbststeuerung der Gesellschaft zu entwikkeln“ (Habermas 1998a, 134).

Damit ist freilich noch nicht benannt, wie es in einer hochkomplexen, differenzierten Gesellschaft gelingen soll, politische Steuerung in einer Weise auszuüben, die die Leistungsfähigkeit der Funktionssysteme nicht blockiert und die Weltgesellschaft nicht in normativen Fesselungen verfängt, die keine Anschlüsse für weitere Evolution mehr eröffnen. Politik kommt nicht umhin, die Unmöglichkeit einer externen Determination anderer Funktionssysteme anzuerkennen. Intervention kann nur auf indirektem Wege ansetzen, insoweit es gelingt, durch die Veränderung von Kontexten Restriktionen oder Innovationen in die Operationsweisen des Systems einzuschleusen (vgl. Willke 1996). Das Konzept der Kontextsteuerung setzt auf die Möglichkeit, durch Variationen in der Umwelt eines Systems Irritationen zu platzieren, die im System Resonanz erzeugen, seine Eigenlogik zu Transformationen anregen, und es selbst dazu veranlassen, Lösungen für die gestellten Aufgaben zu entwickeln. Nur Umweltschäden, die sich als Kosten niederschlagen (siehe Öko-Steuer), nur höhere Sozialstandards der Produktion, die über gezielte Nachfrage honoriert werden (siehe Fair-Trade-Labeling) motivieren in diesem

Sinne die Selbständerung der Wirtschaft, ohne dabei die ökonomische Logik außer Kraft zu setzen, sondern vielmehr, indem sie sich deren Eigendynamik zu nutze machen.

Wenn nun im Zeichen einer Steigerung der Steuerungskompetenz der Gesellschaft eine Stärkung der Politik gefordert wird, so ist nicht zu verkennen, dass Wirtschaft und Politik recht unterschiedliche Voraussetzungen dafür mitbringen, sich auf globale Konstellationen einstellen zu können. Die räumliche Desynchronisation zwischen Wirtschaft und Politik wird von Luhmann in erster Linie mit der Diskrepanz zwischen den je spezifischen kognitiven bzw. normativen Erwartungsstilen erklärt. Dazu kommt noch, dass Politik, im Unterschied zur Ökonomie, an Verständigungsprozesse und damit an eigentümliche Lokalitätsbedingungen gebunden ist:

> „Während die vergesellschaftende Funktion des Geldes territoriale und ideelle Grenzen mühelos überwindet, ist Macht über Legitimität an die symbolische Reproduktion der Lebenswelt rückgekoppelt“ (Jung 1998, 258).

Verschiedentlich wird zwar die These vertreten, dass auch die Produktion, ähnlich wie politische Legitimität, prinzipiell an lokale Standortbedingungen gebunden sei (so Altvater 1998), indes verweist gerade die empirisch feststellbare Zunahme grenzüberschreitender Produktionsformen (vgl. Beisheim 1999) darauf, dass sich die Ökonomie unter den Bedingungen der Globalisierung fortschreitend von spezifischen territorialen Bindungen entkoppelt und mithin auch der Reichweite politischer Steuerungsinstrumente entzieht. Politische Steuerungskompetenz kann unter Wahrung demokratischer Legitimationsbedingungen der Globalisierung der Ökonomie nur insoweit nachwachsen, als es gelingt, sie von ihrem territorialen Apriori zu lösen und Formen der Meinungsbildung und Konsensfindung zu etablieren, die nicht mehr auf Frontenbildungen, Grenzziehungen, Gemeinschaftsfiktionen und partikularen Symbolstrukturen aufruhen. Unabdingbare Voraussetzung für die Institutionalisierung entsprechender Strukturen einer politischen Weltordnung ist somit die Entprovinzialisierung des staatsbürgerlichen Bewusstseins und seine Transformation in eine weltbürgerliche Einstellung („global citizen-ship“).

Die benannten Mechanismen der reflexiven Selbststeuerung, der strukturellen Adaptibilität und der Kontextsteuerung schließen sich nun keinesfalls aus, sie lassen sich vielmehr miteinander kombinieren und gleichermaßen für die Aufgabenstellung einer politischen Intervention nutzbar machen. Die Möglichkeit einer demokratischen Selbststeuerung der Weltgesellschaft hängt damit u.a. von folgenden Faktoren ab:

- der Entwicklung intelligenter Interventionsstrategien, die – in Anerkenntnis der Tatsache, dass eine zentrale politische Globalsteuerung der sozio-kulturellen Evolution nicht funktionieren kann – in erster Linie auf reflexive Mechanismen und dezentrale Kontextsteuerung setzen muss,
- der Lern- und Anpassungsfähigkeit des politischen Systems selbst,

- der Generalisierung der Legitimationsbedingungen politischer Macht, die durch einen Mentalitätswandel des politischen Souveräns, d.h. der Bürgerinnen und Bürger, vorbereitet werden muss.

*Perspektiven demokratischer Gesellschaftssteuerung und die Reproduktion globaler Gemeinschaftsgüter*

Es gibt zahlreiche Gründe, die zur Besorgnis Anlass geben, dass Komplexität und Dynamik der weltgesellschaftlichen Entwicklungsprobleme mittlerweile ein Ausmaß angenommen haben, das mit den Mitteln der Politik und des Rechts nicht mehr bewältigt werden kann. In Einklang mit der Skepsis gegenüber der Hybris politischer Weltverbesserungsstrategien, wie sie von Seiten der Systemtheorie vorgetragen wird, gehe ich ebenfalls davon aus, dass eine politische Globalsteuerung der Gesellschaft weder wünschenswert, noch möglich ist und die Bemühungen um eine politische Regulation sozialer Systeme nur insoweit greifen können, als es gelingt, Änderungsimpulse in Selbständerung umzusetzen. Im Gegensatz zum systemtheoretischen Evolutionsfatalismus halte ich es jedoch für unumgänglich, dass Leitplanken der sozio-kulturellen Evolution auf politisch-rechtlichem Wege gezogen werden. Wenn die Bedingungen der Möglichkeit menschlichen Zusammenlebens selbst kontingent werden und zur Disposition stehen, müssen die Grenzen und Tabus einer selbstdestruktiven Eskalation der Optionen *politisch*, d.h. auf der Grundlage bewusster und der Rechtfertigung bedürftiger Entscheidungen, gesetzt werden. Anders als in der traditionellen Gesellschaft – und anders, als es totalitäre oder fundamentalistische Regime zu exerzieren versuchen – lassen sich entscheidungskontingente Bedingungen nicht mehr durch traditionell oder quasi naturwüchsig gegebene Tabus oder durch Verordnungen ungerechtfertigter Herrschaft fixieren. Das kann nun umgekehrt aber nicht bedeuten, dass die Grundlagen des Zusammenlebens der Beliebigkeit anheim fallen müssen. Denn eine globale Entwicklung, die sich jeder demokratischen Kontrolle entzieht und in der das Prinzip der individuellen Nutzenoptimierung keinerlei Solidarverpflichtungen mehr unterliegt, zeitigt soziale Folgen, die die Menschenwürde systematisch verletzen und die jeder öffentlichen Legitimationsfähigkeit entbehren. Der unhintergehbare Anspruch eines jeden Menschen auf die Integrität von Leib und Leben und auf die gleichberechtigte Nutzung der irdischen Ressourcen wird durch fortschreitende Marginalisierungs- und Verelendungsprozesse in fataler Weise ebenso verletzt, wie die ökologische Zerstörung elementare Rechte lebender wie zukünftiger Generationen beschneidet.

Der Globalisierungsprozess offenbart angesichts der Selbstentmachtung der Politik barbarische Züge, wenn wir unter Barbarei die „Anmaßung der rechtfertigungsfreien Ausübung oder Duldung zerstörerischer Gewalt“ (Offe 1996, 268) verstehen wollen. Die Apologeten der politischen Deregulierung und der Selbstheilungskräfte des Marktes nehmen diese Barbarisierung in

Kauf, sofern sie der Notwendigkeit einer demokratischen Legitimation der weltwirtschaftlichen Entwicklung entsagen. Der Verzicht auf den Anspruch einer demokratischen Rechtfertigungsbedürftigkeit sozialer Strukturen geht unweigerlich mit einer De-Zivilisierung der Gesellschaft einher. Aus der Notwendigkeit, dass die Folgen der globalen Entwicklung vor ihren Opfern wie vor ihren Nutznießern zu legitimieren sind, ergibt sich auch der gesellschaftliche Primat des Politischen als jener Sphäre, die die Verfahren der Legitimation kollektiv verbindlicher Entscheidungen regelt.

Angesichts der grenzüberschreitenden Reichweite der Entwicklungsprobleme, die über das Schicksal der regionalen Gemeinwesen heute bestimmen, wie auch angesichts der kollektiven Verantwortung für die Verursachung der globalen Probleme ist offensichtlich, dass das so genannte „westfälische Modell", das das in den letzten dreieinhalb Jahrhunderten gültige Muster der internationalen Politik auf der unantastbaren Grundlage der einzelstaatlichen Souveränität bezeichnet, keine hinreichende Basis für eine politische Weltordnung mehr bietet. Die Gestaltung der Globalisierung stellt Herausforderungen, denen nur mit neuen Formen einer transnationalen Weltinnenpolitik begegnet werden kann. Diese impliziert über zwischenstaatliche Kooperationsverpflichtungen hinaus, die bereits weit reichende Souveränitätsverzichte mit sich bringen können, auch die Anerkennung internationaler Regime auf multilateraler Basis wie auch die Einbeziehung nichtstaatlicher Akteure.

Für alle zentralen gesellschaftlichen Handlungsfelder, die mittlerweile Weltniveau erreicht haben, scheint eine umfassende Ordnungspolitik vonnöten: so kristallisieren sich in ganz unterschiedlicher Gestalt und Tiefe Ansätze einer Welthandelsordnung, einer Weltfinanzordnung, einer Weltfriedensordnung, einer Weltinformationsordnung, einer Weltumweltordnung oder einer Weltwettbewerbsordnung heraus. Die Idee einer dergleichen sektoral organisierten Global-Governance-Architektur ist nicht identisch mit der Forderung nach einem zentralistischen Weltstaat. *Global Governance* bezieht sich vielmehr auf spezifische Regime, deren Reichweite zwar tendenziell global, deren sachliche Zuständigkeit indes auf spezifische Funktionsbereiche begrenzt ist. Im Unterschied zu den so genannten „internationalen Regimen", die sich auf Mechanismen der Verregelung von Problemlösungen auf Staatenebene beschränken, wird Global Governance als eine Mehrebenenpolitik begriffen, für die die Verknüpfung verschiedener Handlungsebenen vom lokalen bis hin zum globalen Niveau und die Vernetzung staatlicher, supranationaler, wie zivilgesellschaftlicher Akteure und den privaten Globalen Players konstitutiv ist (vgl. Messner 1998). Die Debatte über die Aufgaben einer neuen Weltordnungspolitik, die insbesondere durch den Bericht der Commission for Global Governance (1995) angestoßen worden ist, signalisiert damit wiederum den Wandel von einem nationalstaatszentrierten Verständnis internationaler Politik hin zu einem multilateralen und mehrdimensionalen Politikkonzept für die Bearbeitung globaler Probleme, das der Interdependenz und Komplexität der

Weltlage eher gerecht zu werden scheint.

Die Wirksamkeit einer Global-Governance-Architektur bleibt freilich, wenngleich sie unterhalb der Schwelle eines Weltstaates angesiedelt ist, an eine Fülle von anspruchsvollen und bislang nicht zureichend erfüllten Voraussetzungen gebunden: So muss sich Global Governance auf universell gültige und anerkannte Rechtsgrundsätze stützen können, bedarf weiterhin global agierender Institutionen, die über Autorität und die zureichenden Mittel verfügen, Verstöße gegen das Recht zu ahnden, und muss nichtstaatliche Akteure nicht nur in Entscheidungsprozesse integrieren, sondern auch deren Loyalität gewinnen.

Netzwerke spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie repräsentieren einen neuen kollektiven Akteurstyp, der sich einerseits als enger Verbund von staatlichen und privaten Akteuren, andererseits als Bindeglied zwischen den je eigenlogisch operierenden Funktionssystemen versteht (vgl. Messner 1997, 1998). Ob es indes gelingen kann, in Netzwerken, wie Messner unterstellt, entgegen der Selbstreferentialitäts-Annahme Luhmanns, die Eigenlogik unterschiedlicher Subsysteme zu verknüpfen, ist ebenso fragwürdig, wie die, ebenfalls gegen Luhmann gerichtete, Interpenetrationsthese von Münch, nach welcher zwischen den Funktionssystemen angesiedelte intermediäre Instanzen die wechselseitige Durchdringung und Vermittlung der entgegengesetzten Handlungslogiken gewährleisten können (vgl. Münch 1998). Ungeachtet der konzeptionellen Schwierigkeit, sich vorzustellen, wie Vermittlungsinstanzen eine Leitfunktion für die Operationsweise der Subsysteme in der funktional differenzierten Gesellschaft übernehmen können, ohne damit das Differenzierungsprinzip der modernen Gesellschaft außer Kraft zu setzen, leiden dergleichen intermediäre Instanzen und Netzwerke darüber hinaus an einem erheblichen Legitimationsdefizit. Insbesondere die Nichtregierungsorganisationen täuschen, indem sie für sich in Anspruch nehmen, Gemeinwohlinteressen zu repräsentieren, über die tatsächliche – weil bestenfalls in ihrer exklusiven Mitgliedschaft begründete – Partikularität ihrer Legitimation hinweg. Es spricht daher vieles dafür, auch die Bemühungen um Global Governance als politische Steuerungsstrategien zu begreifen, die innerhalb des politischen Systems der Weltgesellschaft angesiedelt sind und die sich mithin, gerade wenn es um den Aufbau neuer Institutionen und Bündnisse aus supranationalen, staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren geht, den Verfahren demokratischer Urteils- und Willensbildung stellen müssen.

Die Modelle einer demokratischen Selbststeuerung der Weltgesellschaft stehen vor einem Doppelproblem: einerseits sind flexible Steuerungsinstrumente auszuweisen, die auch im Umgang mit komplexen Systemen eine hinreichende Wirksamkeit entfalten können, andererseits sind Verfahren vonnöten, die die demokratische Legitimation entsprechender Steuerungsziele und der gewählten Maßnahmen gewährleisten können. Weil sich die Effizienz- wie die Legitimationsbedingung einer globalen Demokratie auf Weltge-

sellschaftsebene kaum auf direktem Wege einlösen lassen, werden unterschiedliche Wege verfolgt, das Doppelproblem „kleinzuarbeiten“: ein Versuch zielt darauf, die Kompetenzbereiche globaler Regime in horizontaler Hinsicht, d.h. funktionsbezogen, zu unterteilen. Eine andere Strategie besteht in einer vertikalen Untergliederung der räumlichen Zuständigkeitsbereiche politischer Institutionen. Dementsprechend entwerfen z.B. Höffe (1999) und Münch (1998) das Programm einer komplementären, föderalen Weltrepublik bzw. einer gestuften Mehrebenendemokratie, die sich streng dem Subsidiaritätsprinzip unterwirft. Innerhalb eines solchen Stufenmodells einer politischen Weltordnung ist es sogar denkbar, wie dies Münch (und ähnlich auch Bühl 1998) vorschlägt, den einzelnen Handlungsebenen, der Gemeinde, der Nation, der supranationalen Integration, der globalen Ebene, jeweils spezifische Demokratiemodelle zuzuweisen.

Hier ist nochmals zu betonen, dass ein Plädoyer für differenzierte Formen der globalen politischen Steuerung nicht zwangsläufig in einem Bekenntnis zum kosmopolitischen Globalismus und der Forderung nach einem zentralistischen Weltstaat, dem ein exklusives Gewaltmonopol und die ungeteilte Souveränität zukommen, münden muss[62]. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die schlichte Extrapolation des nationalstaatlichen Demokratiemodells auf Weltebene den komplexen Steuerungs- und Legitimationsanforderungen in der Weltgesellschaft nicht gerecht werden kann und daher nach qualitativ neuen, gegliederten und gestuften Instrumenten politischer Intervention Ausschau zu halten ist.

Die Notwendigkeit zum Aufbau einer komplexen Global-Governance-Struktur ergibt sich einmal aus dem weltgesellschaftlichen Kooperationszwang angesichts der zu evolutionären Überlebensproblemen ausgewachsenen globalen Risiken, anderseits angesichts der damit zusammenhängenden Knappheit bzw. Verknappung der globalen öffentlichen Güter. Die UNDP-Studie „Global Public Goods“ (vgl. Kaul 1999) nimmt die Problematik der globalen öffentlichen Güter zum Ausgangspunkt für die Bewertung der globalen politischen Herausforderungen, ein Zugang, der sich zwar von der hier gewählten Perspektive der globalen Risiken unterscheidet, letztlich aber zu konvergenten politischen Empfehlungen führt. Im Unterschied zu privaten Gütern bzw. Individualgütern, deren Nutzung einzelnen Käufern oder Eigentümern zugeordnet wird, werden als öffentliche Güter bzw. Kollektivgüter all jene Güter bezeichnet, von deren kostenloser Nutzung in der Regel niemand ausgeschlossen werden kann – auch diejenigen nicht, die keinen Beitrag zu ihrer Erzeugung geleistet haben. Diese Kollektivgüter werden,

[62] So distanzieren sich beispielsweise Zolo (1997), Münch (1998) oder Höffe (1998) aus unterschiedlichen Gründen von der Idee des Weltstaates, ohne freilich den Bedarf und die Legitimität einer weltpolitischen Ordnung zu bestreiten. Zur Verteidigung der Idee einer weltstaatlich verankerten kosmopolitischen Demokratie vgl. demgegenüber Horn 1996, Held 1996.

soweit sie nicht als natürliche Ressourcen vorgefunden werden, durch eine komplexe Vielzahl individueller und kollektiver Handlungen hervorgebracht. Der an der effizienten Produktion von Individualgütern orientierte Markt kann diese Kollektivgüter nicht hinreichend selbst (re)produzieren, seine Funktionsfähigkeit ist vielmehr auf das Vorhandensein solcher öffentlicher Güter wie Rechtssicherheit, Umweltressourcen oder sozialen Frieden angewiesen. Kaul et al. (1999) gehen nun davon aus, dass die politische Herausforderung des 21. Jahrhunderts in erster Linie darin besteht, die politischen und gesellschaftlichen Mechanismen zu entwickeln, um globale öffentliche Güter in ausreichender Qualität und Quantität bereitstellen zu können. Anders gesagt: die globale Krise ergibt sich daraus, dass diese globalen Kollektivgüter nicht in hinreichendem Maße (re)produziert werden. Kaul et al. unterscheiden dabei drei Kategorien globaler Güter: die globalen ökologischen Systeme wie das Klima, die in erster Linie durch Übernutzung gefährdet sind, die globalen anthropogenen Systeme, wie das universelle Wissen oder internationale Kommunikationsnetze, an denen allerdings viele Menschen nur eingeschränkt partizipieren können, und schließlich die globalen Politikergebnisse wie Finanzstabilität, Gerechtigkeit, Frieden, die nur in einem unzureichenden Maße zur Verfügung stehen.

Verkürzt gesagt bedarf es im Blick auf die Sicherung der globalen *ökologischen* Güter der maßvolleren Nutzung und der gerechteren Verteilung ihrer Nutzung, im Blick auf die universellen *kulturellen* Güter der Verbesserung der Teilhabe und im Blick auf die *politisch* zu schaffenden globalen Rahmenbedingungen einer verstärkten Kooperation von Regierungen, Zivilgesellschaft und Wirtschaft bei der Erzeugung der „global goods". „Global bads" entstehen in erster Linie aus der Externalisierung von Kosten bei der Erzeugung von Individualgütern, Kosten, die im Zuge der Globalisierung vermehrt auf Menschen in anderen Regionen abgewälzt werden:

> „with globalization, the externalities – the 'extra' costs and benefits – are increasingly borne by people in other countries. Indeed, issues that have traditionally been merely national are now global because they are beyond the grasp of any single nation. And crises endure perhaps because we lack the proper policy mechanisms to adress such global public goods" (Kaul 1999).

Daher plädiert diese wegweisende UNDP-Studie letztlich für eine multiple Strategie zur Lösung der Dilemmata kollektiven Handelns im Weltmaßstab, die einerseits auf den Aufbau globaler politischer Mechanismen setzt, die nationale Interessen transzendieren, zum andern auf die Internalisierung negativer externer Effekte.

Zur Bereitstellung und Sicherung der globalen Kollektivgüter sind Kooperationsregeln unerlässlich, die über alle Versuche einer kooperativen Optimierung nationaler (oder individueller) Eigeninteressen hinausgehen. Im Gegensatz zur prinzipiell moral-zynischen Argumentation der Systemtheorie, aber auch im Unterschied z.B. zu Bühls Entwurf einer mehrstufigen Welte-

thik (Bühl 1998), gehe ich davon aus, dass bereits die Institutionalisierung und das Agieren funktionaler globaler Regime auf einem kosmopolitischen Rechtsverständnis aufruhen muss, das neben der Anerkennung der fundamentalen Freiheitsrechte für alle Menschen auch Prinzipien der transnationalen Gerechtigkeit zur Geltung bringt. Bühl hält hierfür bereits eine funktionalistische Minimalethik für ausreichend, beruhe die vereinbarte Kooperation doch in erster Linie auf einem Interessenkalkül, das auf die Maximierung des Eigeninteresses und die Minimierung des eigenen Risikos ziele, so dass dergleichen funktionale Regime nicht mit Sollens-Imperativen der Gerechtigkeit belastet werden müssten. Doch zahlreiche internationale Regime sind nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Gefährdung der kollektiven Güter entstanden, deren Ausbeutung durch ein bloßes Nutzenkalkül der staatlichen Kooperationspartner nicht Einhalt geboten werden kann, resultiert ihre Überbeanspruchung doch aus dem Versuch der Optimierung distributiver Selbstinteressen.

Die Zwangsläufigkeit einer kollektiven Selbstschädigung als Folge der Verfolgung des eigenen Vorteils dokumentiert die „*Tragödie der Allmende*“ (vgl. Hardin 1968). Bereits entscheidungstheoretische Modelle wie das hinlänglich bemühte „Prisoner’s Dilemma“ illustrieren, dass in komplexen Entscheidungssituation die Maximierung von Selbstinteressen zu nicht optimalen und für einzelne gar desaströsen Ergebnissen führt, wenn die Selbstinteressen nicht durch äußere Faktoren oder moralische Erwartungsstrukturen zur Kooperation geführt werden. Soweit der Kreis der Verhandlungspartner mit dem Kreis der potenziellen Nutznießer bzw. der von einer Übernutzung unmittelbar Geschädigten weitgehend deckungsgleich ist, wie dies im dörflichen Idealtypus des Allmendemodells vorausgesetzt wird, mögen adäquate Lösungen auf kooperativer Basis aushandelbar sein – wenngleich auch hier Trittbrettfahrer die Wirkung der Absprachen über eine kooperative Selbstbeschränkung zunichte machen können. Angesichts des akuten Anerkennungsdilemmas ist Kooperation daher in der Regel auf eine zwangsbefugte Rechtsordnung angewiesen.

Im Falle der globalen kollektiven Güter überschreitet der Kreis der von einer Übernutzung und deren Folgen Betroffenen den Kreis der hauptsächlichen Verursacher und Nutznießer wie auch denjenigen der jeweiligen Entscheidungsträger erheblich. Wenn es um Nutzungsrechte an Umweltressourcen für gegenwärtige wie für zukünftige Generationen geht, um Fischfang-Quoten in internationalen Gewässern, um Bedingungen der Vergabe von Entwicklungskrediten und den Erlass internationaler Schulden oder um die Implementierung von Sozial- und Umweltstandards in Welthandelsvereinbarungen, ist daher der Rekurs auf Gerechtigkeitsprinzipien unerlässlich, die die legitimen Ansprüche derer in Rechnung stellen, die sich im konkreten Verhandlungs- und Entscheidungsdiskurs nicht zu artikulieren vermögen. Und insofern bei der politischen Bewältigung globaler Risiken gerade die Regu-

lierung von Handlungsfolgen ansteht, die potenziell alle Menschen betreffen, müssen entsprechende Gerechtigkeitsprinzipien auch notwendigerweise in einer kosmopolitischen Perspektive entfaltet werden.

Einer wachsenden Zahl von Menschen ist der Zugang zu den Mitteln, ein menschenwürdiges Leben zu führen, versagt. Darüber hinaus hat die Weltgesellschaft ein Selbstgefährdungspotenzial angehäuft, das dank mehrfacher Over-Kill-Qualität geeignet ist, der weiteren Evolution der Spezies Homo Sapiens ein abruptes Ende zu bereiten. Beide Tatsachen beleuchten, dass die Logik der Marktkonkurrenz, die Selbstregulation der Funktionssysteme und die Wirkung der evolutionären Mechanismen indifferent sind gegenüber den Ansprüchen an humane Lebensverhältnisse.

Die evolutionäre Logik bedarf daher des Korrektivs einer ethisch begründeten politisch-rechtlichen Ordnung. Diese These steht offensichtlich in Widerspruch zu den erklärten Positionen systemtheoretisch orientierter Sozialwissenschaftler, an die meine Darstellung einer soziologischen Weltgesellschaftstheorie angeknüpft hat. Gleichwohl sprengt das damit verbundene Plädoyer für einen sozialethischen Diskurs über die Frage nach einer menschenwürdigen Gestaltung der weltgesellschaftlichen Entwicklung nicht zwangsläufig den Theorierahmen evolutions- und systemtheoretischer Argumentation. Denn es schließt nicht aus, Moral, Recht und Politik selbst als Reaktion auf evolutionäre Herausforderungen, und mithin als kontingente Ergebnisse der soziokulturellen Evolution zu deuten, die sich ihrerseits im Evolutionsprozess bewähren müssen.

# *IV.*
# *Globale Ethik? Verantwortung, Gerechtigkeit und Solidarität in der Weltgesellschaft*

Angesichts der Globalisierungsfolgen und der Permanenz menschenunwürdiger Lebensverhältnisse wäre es verfehlt, allein auf die Selbststeuerung der gesellschaftlichen Funktionssysteme und den Selbstlauf der sozio-kulturellen Evolution zu vertrauen. Als unumgänglich erweist sich eine politische Gestaltung des Globalisierungsprozesses. Sie muss sich auf eine zwangsbefugte Rechtsordnung und auf Leitbilder einer gerechten, zukunftsfähigen und freiheitlichen Sozialordnung stützen können, die der ethischen Rechtfertigung bedürfen. Mit diesem Argument setze ich mich bewusst vom radikalen Moral- und Politikskeptizismus des systemtheoretischen Programms ab. Dies entlastet freilich nicht von der Aufgabe, Anspruch und Reichweite moralischer Legitimation und politischer Gesellschaftssteuerung kritisch zu hinterfragen.

Welche besonderen Probleme und Perspektiven ergeben sich für unser Verständnis von Ethik, Gerechtigkeit und Solidarität, wenn wir genötigt sind, diese aus dem vertrauten Kontext überschaubarer sozialer Handlungszusammenhänge zu lösen und in den Fernhorizont der Weltgesellschaft zu stellen? Die bisherigen Überlegungen haben nachgezeichnet, welche gesellschaftstheoretischen Umbauten erforderlich werden, wenn ein bislang nationalstaatlich geprägtes Gesellschaftsverständnis auf Weltgesellschaft hin transformiert wird. Nun soll untersucht werden, inwiefern auch ethische Konsequenzen aus der sozialen Kontexterweiterung unter Bedingungen der Globalität zu ziehen sind.

Unter „Ethik" sei hier sowohl eine Begründungs- und Reflexionstheorie der Maßstäbe des guten und richtigen Handelns verstanden als auch das Produkt ethischer Reflexion, d.h. eine normative Lehre von den Prinzipien des sittlichen (individuellen wie kollektiven) Handelns. Mit dem Begriff der „Moral" wird hingegen der in einer bestimmten Gemeinschaft und zu einem bestimmten Zeitpunkt gelebte normative Ordnungsrahmen bezeichnet, an dem sich das menschliche Verhalten orientiert.

Die Möglichkeit einer „globalen Ethik" steht in dreierlei Hinsicht zur Diskussion, je nachdem ob man Globalität bzw. Universalität nur auf ein Verfahren zur *Prüfung der Legitimität* normativer Sätze, auf den *Geltungsbereich* normativer Sätze oder auf *die Reichweite der Verantwortung* sittlichen Handelns bezieht. Das universalistische Prüfkriterium ist bekanntlich in unterschiedlichen Varianten entfaltet, vom kategorischen Imperativ Kants bis zur Diskursethik Apels. Gemeinsamer Kerngedanke ist, dass eine Maxime ethischen Handelns nur dann als gerechtfertigt gelten kann, wenn sie sich zumin-

dest tentativ als universell zustimmungsfähig erweisen lässt. Das Universalisierungsprinzip ist ein Regulativ der Prüfung normativer Geltungsansprüche, es sagt aber noch nichts darüber aus, ob ein mehr oder weniger dichtes Gefüge an substanziellen Normen, die schlechterdings für jedes Individuum Gültigkeit haben sollen, tatsächlich möglich ist. Eine globale Ethik im Sinne eines substanziellen Menschheitsethos, das einen universell gültigen ethischen Minimalkonsens formuliert und einen Bestand an Werten, Maßstäben und Haltungen anstrebt, der für alle Menschen gleichermaßen gelten soll, steht beispielsweise dem Weltethos-Projekt Hans Küngs vor Augen (vgl. Küng 1997). Zwischen dem methodologischen Universalismus als „schwacher" Variante einer globalen Ethik und dem substantiellen Weltethos als deren „starker" Fassung liegt jene dritte Variante globaler Ethik im Sinne jener Ansätze, die über die Anforderungen ethischen Handelns unter den Bedingungen von (sozialer und ökologischer) Globalität reflektieren (vgl. Jonas 1984). Alle drei Ebenen werden nachfolgend Berücksichtigung finden[63].

Zunächst soll in der Auseinandersetzung mit moralskeptischen Argumenten diskutiert werden, inwieweit ethische Prinzipien bei der Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse überhaupt zur Geltung kommen können. Anschließend werden einige Grenzen der traditionellen Ethik benannt, die angesichts der neuen Dimensionen ethischer Verantwortung in einer komplexen und gefährdeten Weltgesellschaft erkennbar werden. Die notwendige Reformulierung individual- und sozialethischer Prinzipien im weltgesellschaftlichen Kontext steht zum einen vor dem Problem, wie die soziale Gerechtigkeit im transnationalen Raum, d.h. außerhalb umgrenzter Solidargemeinschaften gedacht, und wie zum anderen universalistische Geltung unter den Bedingungen kultureller und moralischer Pluralität reklamiert werden kann. Schließlich stellt sich die Frage, ob eine moralische Motivation und Ansprechbarkeit zu einem solidarischen Handeln in weltgesellschaftlichen Zusammenhängen gelernt werden können.

## *1. Zur Soziologie der Moral*

### *Zwischen Moralskeptizismus und Moralhypertrophie*

Der gesellschaftliche Wandel tangiert auch die moralischen Normen, an denen sich das Handeln und Erwarten der Menschen orientiert, und erschüttert die Institutionen, die die Regeln der sozialen Ordnung garantieren. So nimmt es nicht wunder, dass in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und hoher so-

[63] Nipkow spricht ebenfalls von „drei Typen globaler Ethik" und unterscheidet (universelle) Menschenrechtsethik, Gerechtigkeitsethik und Liebesethik (vgl. Nipkow 2000). Dieser Vorschlag differenziert somit nach den jeweiligen Quellen der moralischen Verpflichtung.

zialer Dynamik der Verlust der Moral, die Erosion der Normen und der Zerfall der Werte beklagt werden. Doch das häufig beschworene Gespenst der sozialen Anomie offenbarte sich in der Vergangenheit meist nur als eine undramatische Transformation der hergebrachten Moralkodizes in neue Normen des sozialen Handelns. Indes gibt es eine Reihe von Indizien, die vermuten lassen, dass die derzeit erneut konstatierte Krise der Moral nicht einen gewöhnlichen Wertewandel anzeigt, vielmehr heute grundsätzlich in Frage stellt, ob ethisch fundierte Handlungsmaximen, die gesellschaftsweite Geltung beanspruchen, überhaupt noch Sinn machen. Dass im Namen der Moral immer wieder schwere Verbrechen wider die Menschlichkeit begangen werden – man denke an Kreuzzüge, Inquisition und Conquista, oder auch an die Genozide und die totalitären Regime des 20. Jahrhunderts – ist ein altbekanntes Thema der Kulturkritik. Entsprechende Kritik der Moral ist jedoch in erster Linie Kritik an deren Erscheinungsform oder ihrem Missbrauch, nicht Infragestellung der Notwendigkeit und Legitimität ethischer Maßstäbe schlechthin, an denen sich die Moralkritik ja selbst bemisst. Und auch das Wissen um die offensichtliche Unmöglichkeit, eine Letztbegründung normativer Urteile herbeizuführen, ist für sich genommen noch kein Grund, normative Geltungsansprüche grundsätzlich preisgeben zu müssen – sie können zumindest als regulative Standards, die näherungsweise einzulösen sind, weiterhin verfochten werden. Doch das ethische Legitimationsproblem erfährt ebenso wie die altbekannte Diskrepanz zwischen ethischem Anspruch und gelebter Sittlichkeit unter weltgesellschaftlichen Bedingungen in mehrfacher Hinsicht eine einschneidende Radikalisierung:

a) Durch die enorme Steigerung technologischer Potenziale zum einen, das Wachstum der gesellschaftlichen Komplexität zum anderen, treten Handlungsabsichten und Handlungsfolgen in raumzeitlicher Hinsicht immer weiter auseinander, was in vielen gesellschaftlich relevanten Bereichen eine *moralische Kontrolle von Handlungsfolgen* wie auch eine eindeutige Zurechnung von Wirkungen auf Akteure unmöglich macht.

b) Die Funktionssysteme der Gesellschaft operieren gemäß *spezifischen Eigengesetzlichkeiten*, die moralischen Orientierungen gegenüber indifferent sind und sich jeder von außen herangetragenen moralischen Intervention sperren; eine die vielfältigen Funktionssysteme überspannende moralische Integration der Gesellschaft ist ausgeschlossen. Moral scheint, insofern sie weder Integrations- noch Lenkungsfunktion mehr wahrnehmen kann, gesellschaftlich irrelevant geworden zu sein und sich bestenfalls noch in privaten Interaktionszusammenhängen zu behaupten.

c) Insofern die Weltgesellschaft eine Vielzahl kultureller Traditionen vereinigt, treffen zahllose konkurrierende moralische Theorien aufeinander. Die *Pluralität der Moralen* potenziert sich noch durch die Individualisierungsprozesse, die im Inneren der Kulturen vonstatten gehen. Moralische Pluralität wird dann zum Problem, wenn mehrere miteinander unverträgliche morali-

sche Kodizes gleichzeitig universale Geltung beanspruchen. Die Unmöglichkeit, den Standpunkt einer Metakultur auszuweisen, die schlechterdings alle möglichen kulturellen Standpunkte zu umfassen vermag, offenbart die Kontingenz jeder Moral, d.h. ihre relative Bedingtheit durch soziale, historische wie lokale Umstände, die dem Wandel unterworfen sind.

Es wird zu prüfen sein, ob aus dergleichen Beobachtungen der Schluss gezogen werden muss, dass die Moral unterkomplex ist und sich damit als ungeeignet erweist, den Komplexitätsanforderungen der modernen Gesellschaft zu genügen. Diese Position vertritt jedenfalls die Moralsoziologie Luhmanns. Aus der Sicht einer Soziologie der Moral, die ihrerseits beansprucht, mit moralfreien Begriffen zu operieren, besteht die Funktion der Moral darin, jene Bedingungen zu kommunizieren, unter denen Personen Achtung oder Missachtung zugeteilt wird (vgl. Luhmann 1978). Moralische Kommunikation operiert mit dem Code Achtung/Missachtung, sie unterscheidet zwischen dem, was gut, und dem, was böse ist. Die für die ausdifferenzierten Funktionsbereiche maßgeblichen Kommunikationsmedien, die auf binären Codes aufruhen, sind indes nicht mit dieser moralischen Differenz kongruent. Positiv- und Negativwerte der binären Codes können nicht entsprechend moralisch besetzt werden, ohne die Anschlussfähigkeit systemspezifischer Kommunikation zu gefährden. Es wäre unvereinbar mit den Regeln der wissenschaftlichen Kommunikation, die Falsifikation wissenschaftlicher Hypothesen mit dem moralischen Wert „böse" zu identifizieren, wie es auch im Recht wenig Sinn macht, jemanden, der eine Klage vorgetragen hat und dabei Recht bekommt, als guten Menschen zu qualifizieren, oder es sich in der ökonomischen Logik als absurd erwiese, die Entscheidung eines potenziellen Kunden, ein bestimmtes Produkt nicht zu kaufen, als moralisch böse zu diskreditieren. Die Autonomie der Teilsysteme, die sich auf deren funktionsspezifische binäre Codes der Kommunikation stützt, „schließt eine Metaregulierung durch einen moralischen Supercode aus" (Luhmann 1997, 1043) – die Funktionscodes operieren nach einer höheren Amoralität, die sich moralischer Steuerung entzieht. Damit kann moralische Kommunikation aber auch nicht mehr dazu dienen, „die Gesellschaft im Blick auf ihren bestmöglichen Zustand zu integrieren" (ebd. 403).

Moralische Kommunikation ist nicht funktional ausdifferenziert und kann nicht spezifischen Funktionssystem zugeordnet werden, impliziert aber ihrerseits einen universalistischen Geltungsanspruch, mithin die Anwendbarkeit der Zuteilung von Achtung/Missachtung im Blick auf jede gesellschaftliche Kommunikation. Diese gesellschaftlich nicht eindeutig lokalisierbare Allzuständigkeit der Moral setzt eine Inflationierung moralischer Ansprüche in Gang, insofern allenthalben moralisch aufgeladen kommuniziert wird, daraus aber keine Handlungsfolgen resultieren[64]. Man muss sich daher auch von der

[64] Die Entwertung der Moral durch die Steigerung der moralischen Ansprüche, denen keine konkreten Handlungsverpflichtungen entsprechen, bringt Schwanitz in seiner

Vorstellung verabschieden, dass über Moral eine Kontrolle gesellschaftlicher Kommunikation geleistet werden könnte. Die Moral scheitert an den Strukturbedingungen der funktional differenzierten Gesellschaft. Als funktionales Äquivalent zur Moral empfiehlt Luhmann stattdessen „Anschlussrationalität", was letztlich bedeutet abzuwarten, wie der andere entscheidet, um daran den eigenen Präferenzen gemäß die nächsten Schritte anzuschließen. Anders als im Falle moralischer Kommunikation, die das Problem der doppelten Kontingenz dadurch zu kontrollieren meint, dass sie die Synthese der Erwartungserwartungen von Ego und Alter durch strikte Achtungsbedingungen vorab zu konditionieren trachtet, setzt anschlussrationales Verhalten auf Zeit: Die Reduktion der Komplexität wird der Zeit überlassen und Alters getroffene Entscheidung als Faktizität akzeptiert, die zum Ausgangspunkt eigenen Handelns genommen werden kann.

Mit der Würdigung der Anschlussrationalität als „Rationalitätsstil der modernen Gesellschaft" (Luhmann 1978, 66) geht eine Diskriminierung aller politischen und moralischen Versuche einher, die Realisierung des jeweils Möglichen bereits vorab kontrollieren zu wollen. Eine „kontraprojektive, gegen das Mögliche gerichtete Politik" (Luhmann 1987, 61) wird zurückgewiesen. Nach politischen oder moralischen Maßstäben entscheiden zu wollen, in welchem Umfang das, was wirtschaftlich, wissenschaftlich oder pädagogisch möglich ist, auch tatsächlich realisiert werden soll, widerspräche somit nicht nur den Gesetzmäßigkeiten der Evolution, sondern wäre geradezu irrational. Moral ist für die Selbststeuerung autopoietischer Systeme überflüssig, ja hinderlich geworden. Selbst wenn offenbar würde, dass sich die Gesellschaft mit der Steigerung ihrer Komplexität in evolutionäre Sackgassen hineinmanövriert hat, wäre es verfehlt, hierauf eine Besinnung auf Werte und Normen anzumahnen – stattdessen plädiert die Systemtheorie für selbstreferentielle, und das heißt in jedem Falle moralfreie Analysen, die die systemische Rationalität zu steigern vermögen.

An konträren Gegenpositionen zu diesem kruden Moralskeptizismus herrscht kein Mangel, insbesondere dann nicht, wenn zur Diskussion steht, wie die Weltgesellschaft den globalen Problemen begegnen soll. Erinnert sei hier an das Weltethos-Projekt Küngs, der sich auf die Suche nach einem die Menschheit verbindenden Grundkonsens an gemeinsamen Werten und Idealen macht, und den Erfolg der Bemühungen, einem globalen Ethos zur Geltung zur verhelfen, gar zur conditio sine qua non des menschlichen Überlebens erklärt (vgl. Küng 1990). Doch auch im politikwissenschaftlichen Dis-

---

Kritik der „68er-Generation" im Roman „Campus" auf den Punkt: „Das ist es, was ich an der Linken so ärgerlich fand: (...) Sie hat die Moral inflationiert. Sie hat den Grundsatz mißachtet, daß man auch in der Moral eine Politik des knappen Geldes machen muß. (...) Die Linke hat die Moralwährung ruiniert. Als Konsequenz betätigt sie die Notenpresse und pumpt mit moralischen Billigkampagnen immer mehr wertloses Geld in den Markt" (Schwanitz 1995, 299).

kurs fehlt es nicht an Hinweisen auf die Notwendigkeit einer Neuorientierung von Politik und Wirtschaft im Zeichen einer globalen ethischen Verantwortung. So betont auch Nuscheler, in Würdigung der Aussagen des Brandt-Reports aus dem Jahr 1980, der die Schutzbehauptung von der angeblichen Ratlosigkeit der Politik zurückwies und vielmehr deren Tatenlosigkeit beklagte,

> „daß der Bewältigung der globalen Herausforderungen nicht so sehr mangelndes Wissen oder ökonomisches Können, sondern der Mangel an politischem Willen und (...) an 'planetarischer Weltverantwortung' angesichts 'planetarischer Weltbedrohungen' im Wege stehen" (Nuscheler 1997, 2).

Der Appell an die moralische Erneuerung des Menschen und der von ihm geschaffenen politischen Institutionen ist ein durchgängiges Thema in der europäischen Geistesgeschichte wie auch in der ethischen Tradition außereuropäischer Kulturräume. Alles Leiden, das sich die Menschen zufügen, wird immer wieder auf die Schwäche der menschlichen Tugenden und den Zerfall der Sitten zurückgeführt[65]. Und so findet sich auch in aktuellen Diagnosen der sozialethischen Problemlage regelmäßig der Hinweis auf die wachsende Kluft zwischen dem in einer globalisierten Gesellschaft zunehmenden Moralbedarf und der scheinbar unzureichenden Moralfähigkeit des Menschen (vgl. Lütterfelds/Mohrs 1997). Die Fähigkeit des Menschen, sittliche Verantwortung wahrnehmen zu können, müsse, so die Konsequenz dieser Zeitdiagnose, der fortgeschritteneren Ausweitung seiner technologisch potenzierten Handlungsmacht nachwachsen.

Im vorausgegangenen Kapitel waren die Erosion der globalen Gemeinschaftsgüter, die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen und die Zunahme der sozialen Exklusion auf ihre gesellschaftsstrukturellen Bedingungen zurückgeführt worden. Vor diesem Hintergrund sind all diejenigen Analysen wenig plausibel, die die Krise der weltgesellschaftlichen Entwicklung in erster Linie in der Kluft zwischen *Moralbedarf* und *Moralfähigkeit* verorten und über die Mobilisierung moralischer Potenzen des Individuums den Hebel der Problemlösung anzusetzen gedenken. Dergleichen Strategien wären allenfalls im Zuge einer gesellschaftlichen Entdifferenzierung, d.h. des Rückbaus weltgesellschaftlicher Komplexität vorstellbar – wobei keinesfalls ausgemacht ist, dass mit der Preisgabe der Leistungsgewinne funktionaler Ausdifferenzierung positive Konsequenzen für den Schutz der ökologischen Existenzbedingungen und für das soziale Gleichgewicht resultieren. Konzepte, die, wie dies an der Schwelle zur Neuzeit noch Comenius formulieren konnte, den Schlüssel für die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse,

[65] So trat schon zu Zeiten der chinesischen Chou-Dynastie Mo-Ti für eine allumfassende Menschenliebe ein und notierte: „Alles Elend, Übergriffe, Unzufriedenheit und Haß in der Welt haben ihren Ursprung in dem Mangel an gegenseitiger Liebe" (zit. nach Höffe 1998, 54).

die emendatio rerum humanarum, in der moralischen Erziehung des Menschen sehen, überschätzen Einfluss und Leistungsfähigkeit der Moral in der modernen Gesellschaft. Die Ausführungen über den Formwandel der sozialen Integration führten zu dem Ergebnis, dass die soziale Integration in einer komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft von Fremden, die füreinander Fremde bleiben, nicht mehr über gemeinsame Werte gestiftet werden kann. Darüber hinausgehend wird hier nun bestritten, dass moralischen Maximen des individuellen Handelns weiterhin eine maßgebliche Lenkungsfunktion für die gesellschaftliche Entwicklung zukommen kann.

Nach Gehlen kann man dergleichen Ambitionen eine „Moralhypertrophie" vorwerfen, wobei Gehlens Kritik hypermoralischer Ansprüche spezifisch auf das „humanitaristische Ethos" einer allgemeinen Menschenliebe gemünzt ist, die sich einer unzulässigen Erweiterung des Familienethos auf die öffentliche Sphäre schuldig macht (vgl. Gehlen 1969). Gehlen anerkennt zwar die Legitimität und Notwendigkeit einer ethischen Sozialregulation im öffentlichen Raum. Hier sei aber in erster Linie ein Ethos der Institutionen gefragt, welches die zweckmäßige Organisation des sozialen Lebens garantiert. Mit der Anmahnung einer allgemeinen und unterschiedslosen Menschenliebe würde nach Gehlen ein Kategorienfehler begangen, insofern die Postulate der moralischen Verpflichtung gegenüber Anwesenden im sozialen Nahraum über ihren ursprünglichen Geltungsbereich hinaus extrapoliert werden. Auch die abstrakte Ordnung der Gesellschaft muss sich ethisch verantworten und legitimieren, doch dergleichen Gesellschafts- und Institutionenethik folgt anderen Maßstäben, als sie in der Moral des familiären Raumes anzutreffen sind[66].

Ein aufgeklärtes Moralverständnis, das die Anforderungen des moralischen Handelns im öffentlichen Raum beschreibt, grenzt sich von dem verbreiteten Irrtum ab, Moral habe etwas mit wechselseitiger Sympathie, Liebe oder Zuneigung zu tun. Schon David Hume brachte die soziale Funktion der Moral mit dem Hinweis auf den Punkt, die Moral diene der Kompensation unserer begrenzten Sympathiegefühle. Die zwischenmenschliche Anerkennung, die Moral konstituiert, d.h. die wechselseitige Achtung, ist grundsätzlich von einer partikularen Gefühlsbeziehung zu unterscheiden. Nur deshalb kann das moralische Urteil auch eine objektive Intention zum Ausdruck bringen, d.h. von spezifischen Merkmalen einer Personen und der emotionalen Verbindung zu ihr vollständig absehen (vgl. Tugendhat 1995a). Was bereits im Blick auf das Problem der sozialen Integration erläutert wurde, gilt hier

[66] Vor einer Überschätzung der sozialen Steuerungsfunktion einer internationalen Friedensethik, die sich am Leitbild persönlicher Friedfertigkeit orientiert, warnt auch Zolo: „If the ethics of principle takes the precepts of mildness (...), of sincerity (...) and of loyalty (...) as categorial imperatives, it may well provide the motive force behind moral heroism at the level of personal interaction, but is not compatible with the functional code of even the least differentiated and complex political system" (Zolo 1997, 51).

auch hinsichtlich der Grundlagen einer weltbürgerlichen Moral und Ethik: so wenig sich die Integration einer komplexen Weltgesellschaft nach dem Motto „Seid umschlungen Millionen!“ auf die Ausdehnung unserer Sympathiegefühle auf die Menschheit stützen kann, so wenig ist verantwortungsvolles Handeln in globalen Handlungszusammenhängen auf die schlechterdings unmögliche Universalisierung der Nächstenliebe angewiesen.

Mit Hilfe der bei Gehlen angedeuteten Differenzierung moralischer Sphären und verschiedener Abstraktionsgrade sozialer Regulation kann man möglicherweise die Schärfe der Luhmannschen Polemik etwas relativieren, ist der von Luhmann verwendete Moralbegriff doch interaktionsnah gebildet. Er kann den Niveauunterschieden moralischer Problemlagen kaum gerecht werden. Sein auf die Achtungs-/Missachtungszuweisungen gegenüber Personen bezogenes Moralverständnis ist kaum geeignet, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Strukturen angewendet zu werden. Im Kontext einer Sozialethik im Sinne einer Reflexionstheorie der moralischen Qualität gesellschaftlicher Ordnungen und Strukturen lässt sich mit einem dergleichen reduzierten Moralverständnis nicht operieren. Nicht zuletzt verfehlt eine Soziologie der Moral die Intention normativer Geltung. Die Charakterisierung von Normen durch eine Erwartungshaltung, die sich gegenüber potenziellen Enttäuschungen resistent zeigt, mag in spitzfindiger Weise das kontrafaktische Beharrungsvermögen normativen Kommunikationsverhaltens in konkreten Interaktionszusammenhängen wiedergeben. Jedoch stellt ein solcher Normenbegriff letztlich nur eine Karikatur von Normativität dar, kann doch diese nicht in der bloßen Analogie zu einer schlecht informierten Prognose verstanden werden, auf deren Einlösung derjenige, der sie vertritt, auch dann noch unbeirrbar beharrt, wenn sie sich längst als unzutreffend erwiesen hat. Wird eine normative und moralische Haltung schlicht als Gegenbegriff zu Lernbereitschaft konzipiert, ist schon definitorisch vorentschieden, dass entsprechende Sozial-Regulationen der Komplexität und der Dynamik der modernen Gesellschaft nicht mehr gerecht werden können. Mit moralischen Normen wird der Anspruch der argumentativen Einlösung von Geltungsgründen erhoben; *normative Geltung* setzt ein wechselseitiges Anerkennungsverhältnis der Menschen voraus und impliziert, dass alle von dieser Norm Betroffenen ihr unter näher zu spezifizierenden Bedingungen zustimmen können. Das Kriterium für die Beurteilung moralischer Standards liegt in der allgemeinen Zustimmungsfähigkeit – somit kann Normativität nur eingelöst werden, wenn es gelingt, plausibel zu machen, dass die Geltung fraglicher moralischer Standards über den eigenen Lebenszusammenhang hinausweist und von allen vernünftigen Personen anerkannt werden kann. Verallgemeinerungsfähig sind Handlungsnormen nur insoweit, als sie etwas bezeichnen, was alle vernünftigen Personen wollen können. Analog dazu können wir gesellschaftliche Institutionen und Strukturen nur dann als gerecht bezeichnen, wenn wir davon ausgehen können, dass sie unter bestimmten Bedingungen, sei es nun eines

fairen Urzustandes oder einer idealen Kommunikationsgemeinschaft, durch die freie Zustimmung aller potenziell Betroffenen legitimiert werden könnten.

Aus soziologischer Sicht bedürfen der Zusammenhalt einer Gesellschaft und die soziale Kooperation nicht der Orientierung an moralischen Prinzipien. Angesichts der elementaren Kontingenzerfahrung der Moderne und dem Überschuss an Handlungsoptionen sind latent wirksame Verfahren der Bewertung von Handlungsoptionen zweifellos unvermeidlich, um Handlungsfähigkeit in komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen zu gewährleisten. Doch die Moral erweist sich hier nur als eine Variante unter anderen funktional äquivalenten Mechanismen zur Beschränkung und innergesellschaftlichen Koordination des Handelns. Die Systemtheorie sieht die Koordination der Handlungsfolgen bereits über die Mechanismen der Systemintegration gewährleistet, die sich jenseits der Intentionen und hinter dem Rücken der Akteure durchsetzen. Und der Neo-Institutionalismus beispielsweise wertet die handlungssteuernden Regeln der sozialen Kooperation als institutionalisierte kulturelle Skripte, die sich auf Handlungsroutinen und Imitationsprozesse stützen und deren Wirksamkeit daher auch völlig unabhängig davon ist, ob die Menschen diesen Skripten entsprechende Werte und Normen internalisiert haben. Wertkonsens und moralische Integrität zählen offenbar nicht zu den Existenzbedingungen der modernen Gesellschaft. Moral und Ethik sind jedoch dann unverzichtbar, wenn die Selbstverständlichkeit eingespielter Handlungsroutinen hinterfragt wird oder die Legitimität sozialer Strukturen zur Disposition steht.

Mir ist daran gelegen, den Nachweis zu führen, dass sich soziale Verhältnisse ethischen Bewertungen nicht entziehen können und mithin auch soziale Institutionen ethische Verantwortung tragen, ohne damit zugleich einer Moralhypertrophie, und das heißt hier, einer Überschätzung der gesellschaftsweiten Relevanz individueller Handlungsmoral, zu verfallen. Ich möchte meinen eigenen Standpunkt damit zwischen zwei Polen positionieren: einerseits einem systemtheoretischen Moralskeptizismus, der die öffentliche Relevanz sozialethischer Beurteilung und moralischer Regulation bestreitet und ihr bestenfalls noch als Instrument der Folgenkontrolle im sozialen Nahbereich Bedeutung beimisst, und andererseits einer Überschätzung der sozialen Steuerungsfunktion der Moral, die die Sittlichkeit von Bürgern und Entscheidungsträgern zum Maßstab gerechter gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen hypostasiert und die latenten Mechanismen der systemischen Integration ignoriert.

### *Eine kritische Theorie der Gesellschaft und der Primat des Politischen*

Indem in der systemtheoretischen Argumentation, die selbst unterstellt, ihrerseits moralfrei zu operieren, gesellschaftliche Strukturen der moralischen Beurteilung entzogen sind, wird zugleich der kritische Anspruch von Gesell-

schaftstheorie suspendiert. Den entsprechenden Vorwurf, die Systemtheorie betreibe damit die Legitimation bestehender Verhältnisse, hatte Habermas schon im Rahmen der so apostrophierten „Habermas-Luhmann-Kontroverse" der siebziger Jahre gegen Luhmann vorgetragen und damit zugleich die Konfliktlinien weitergezeichnet, hinter denen die soziologischen Lager im Positivismusstreit Stellung bezogen hatten:

> „So kann die Systemtheorie der Gesellschaft als ein einziger groß angelegter Begründungsversuch für die praktische Empfehlung verstanden werden, daß eine unmittelbar sozialtechnologisch gerichtete Analyse überall an die Stelle des vermeintlichen Diskurses über ohnehin nicht wahrheitsfähige praktische Fragen zu treten habe, wo mit den Illusionen einer Verwirklichung praktischer Vernunft, und das heißt: mit Demokratisierungstendenzen, noch nicht vollends aufgeräumt worden ist" (Habermas/Luhmann 1971, 144).

Habermas sieht in der systemtheoretischen Gesellschaftsanalyse eine „uneingestandene Verpflichtung der Theorie auf herrschaftskonforme Fragestellungen, auf die Apologie des Bestehenden um seiner Bestandserhaltung willen" (ebd. 170).

Im dargelegten systemischen Rationalitätsbegriff kommt die Apologie der herrschenden Gesellschaftsordnung besonders deutlich zum Ausdruck, wird doch die Fortsetzbarkeit der Autopoiesis zum alleinigen Rationalitätskriterium des Fortschritts sozialer Systeme stilisiert. Eine moralfrei operierende Systemtheorie kann sich gegen jede Kritik an ihrem ideologischen Charakter insofern immunisieren, als sie plausibel macht, dass sie das Bestehende eben nicht als moralisch „gut" oder anderweitig vorziehungswürdig bewertet. Sie stellt nur fest, dass der Prozess der soziokulturellen Evolution in der Regel Strukturen prämiert, die über eine höhere Kapazität zur Bewältigung von Komplexität verfügen. Evolutionäre Bewährung ist in diesem Sinne kein inhaltliches Fortschrittskriterium, wird doch ein Telos der Evolution ausdrücklich bestritten. Eine moralfrei formulierte Theorie der soziokulturellen Evolution kann daher auch nicht von vorneherein als sozialdarwinistisch diskreditiert werden. Der Sozialdarwinismus nimmt die evolutionäre Bewährung ausdrücklich zum Anlass, die im evolutionären Konkurrenzkampf überlebenden Varianten durch höhere Überlebenstüchtigkeit und Höherwertigkeit zu nobilieren. Dass das (in sich tautologische) Evolutionsprinzip des „survival of the fittest" zu einer Annäherung an ein Perfektionsideal führt, hatte auch Darwin selbst unterstellt, indem er annahm, dass „aus dem Kampf der Natur (...) unmittelbar das Höchste hervor(geht) (...): die Erzeugung immer höherer und vollkommenerer Wesen" (Darwin 1963, 678). Die Systemtheorie folgt demgegenüber keinem Perfektionsideal und versieht Komplexitätswachstum nicht mit den Weihen des Fortschritts, können sich doch im Evolutionsprozess die Bestandsaussichten von Systemen unterschiedlichsten Komplexitätsniveaus jederzeit verbessern – aber auch verschlechtern. Eine evolutionäre Evolutionstheorie reklamiert für sich nur, mit den Mitteln der Theorie am Be-

stehenden zeigen zu können, wo Variationen möglich sind – deren Realisierung und Selektion dann aber nicht mehr Aufgabe der Gesellschaftstheorie sein kann, sondern dem Gang der soziokulturellen Evolution zu überantworten ist (vgl. Luhmann 1980, 71).

Die Kontroverse hatte inzwischen an Schärfe verloren, zumal Luhmann deutlich machen konnte, dass eine funktionalistische Analyse sehr wohl kritische und innovative Perspektiven eröffnet, indem sie den Blick auf funktional äquivalente Problemlösungen lenkt, und insofern sie sich nicht mehr an apriorischen Bestandsbedingungen von Systemen orientiert, sondern an den Bedingungen ihrer Evolution. So gesehen betreibt die Systemtheorie eben keine Apologie des Bestehenden im Sinne eines traditionellen Strukturkonservatismus, durchaus aber eine Apologie des herrschenden Fortschrittsmodells. Dass sich auch Habermas inzwischen eines systemtheoretischen Instrumentariums in Anerkennung seines Differenzierungsvermögens bedient, umgekehrt Luhmann in seinen Spätschriften die Selbstgefährdung der Moderne eingehend erörterte, zeigt weiterhin gewisse Konvergenzen in der gesellschaftstheoretischen Entwicklung der profiliertesten Antipoden in der deutschen Gegenwartssoziologie. Was strittig bleibt, ist der Anspruch einer kritischen Gesellschaftstheorie, über einen Rationalitätsbegriff verfügen zu können, der über den systemischen Begriff der Anschlussrationalität hinausweist und zusätzliche moralisch-praktische Rationalitätsstandards ins Spiel bringt[67].

Gesellschaftsanalyse kann ihr prospektives und kritisches Potenzial nicht darauf beschränken auszuweisen, welche Optionen für die Gesellschaft in einer gegebenen historischen Situation bestehen, sie muss vielmehr auch über einen umfassenderen Rationalitätsbegriff verfügen, der es erlaubt, gesellschaftliche Verhältnisse nach Maßstäben der Gerechtigkeit und der Menschenrechte zu bewerten und die Veränderungspotenziale zu benennen, die die ethisch gebotene Überwindung gesellschaftlicher Missstände auf den Weg bringen.

An eine *kritische* Theorie der Weltgesellschaft ist daher die Erwartung zu stellen, dass sie das Leid, das die Schwächeren unter den Bedingungen eines ungleichen Wettbewerbs erfahren, als Unrecht zu benennen vermag. Für die systemisch-evolutionäre Theorie wie für den liberalistischen Ansatz wäre ein

[67] Habermas umschreibt das erkenntnisleitende Interesse seines Theorieschaffens in einem Gespräch mit Axel Honneth durch eine eindrucksvoll formulierte „grundlegende Intuition“: „Der motivbildende Gedanke ist die Versöhnung der mit sich selber zerfallenden Moderne, die Vorstellung also, daß man ohne Preisgabe der Differenzierungen, die die Moderne sowohl im kulturellen wie im sozialen und ökonomischen Bereich möglich gemacht haben, Formen des Zusammenlebens findet, in der wirklich Autonomie und Abhängigkeit in ein befriedetes Verhältnis treten; daß man aufrecht gehen kann in einer Gemeinsamkeit, die nicht die Fragwürdigkeit rückwärtsgewandter substantieller Gemeinschaftlichkeit an sich hat“ (Habermas 1985, 202).

solch weit reichendes Urteil über die Unrechtmäßigkeit einer gesellschaftlichen Ordnung, die die verfügbaren Güter extrem ungleich verteilt, gewiss nicht akzeptabel. Sie stellt die Hilfe für die Verlierer des evolutionären Wettlaufes und der Marktkonkurrenz der freiwilligen Barmherzigkeit der Philanthropen anheim. Mit der Eliminierung der Normativität aus dem Programm einer Gesellschaftstheorie huldigt ein solcher soziologischer Entwurf der berüchtigten normativen Kraft des Faktischen.

Eine Weltgesellschaftstheorie, die sich der Möglichkeit einer Bewertung weltgesellschaftlicher Strukturen nicht begeben will und dabei ihre eigenen normativen Voraussetzungen ausweist, sollte auch beschreiben können, unter welchen Bedingungen gesellschaftlicher Gerechtigkeit zur Geltung verholfen werden kann. Dass die autonomen Teilsysteme der Gesellschaft gleichermaßen gesellschaftsweit gültige ethische Standards in ihre Operationsweisen inkorporieren, ist illusionär. Letztlich bleibt nur der Ausweg, der Politik als dem für verbindliche kollektive Entscheidungen zuständigen Funktionssystem die Aufgabe zuzuweisen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so zu ordnen, dass die gesellschaftlichen Effekte der Funktionserfüllung mit dem politisch und ethisch legitimierten kollektiven Interesse in Einklang gebracht werden können. Dies kann nicht auf direktem Wege geschehen, sondern bestenfalls über eine indirekte politische Kontextsteuerung. Dieser hier vertretenen These vom Primat der Politik steht das systemtheoretische Verdikt gegenüber, dass jegliches Funktionsprimat dem Prinzip der funktionalen Differenzierung widerspricht (vgl. Luhmann 1978, 35). Allerdings sieht sich Luhmann selbst genötigt, eine latente Dominanz der Wirtschaft in der modernen Gesellschaft einzuräumen, die sich in erster Linie daraus ergibt, dass die in den einzelnen Funktionssystemen ausgebildeten Organisationen allesamt in hohem Maße von Geld abhängig sind (vgl. Nassehi 1999, 145). Warum sollte demgegenüber nicht eine analog gedachte latente Dominanz des Politischen möglich sein, liegen doch allen Funktionssystemen je spezifische Entscheidungsprozesse zu Grunde, deren Variabilität durch politische Vorgaben irritiert und limitiert werden kann?

Richard Münch hat einen gesellschaftstheoretischen Entwurf vorgelegt, der dem Paradoxon der wechselseitigen Steigerung von Abhängigkeit und Autonomie der Funktionssysteme dadurch beizukommen gedenkt, dass er die wechselseitige Durchdringung der unterschiedlichen Handlungslogiken zum „Bauprinzip der Moderne“ erklärt (Münch 1998, 71). Die Interpenetration von einander entgegengesetzten Eigengesetzlichkeiten, die in intermediären Instanzen zwischen den differenzierten Sphären geleistet wird, vermag seiner Ansicht nach die Integration der modernen Gesellschaft zu gewährleisten. Diesem Modell gemäß könnte man sich leicht vorstellen, bildlich gesprochen, dass in intermediären Round-Tables z.B. zwischen Politik und Wirtschaft oder zwischen Recht und Erziehungssystem die Prämissen eines komplementären Agierens ausgehandelt werden. Doch mit der unterstellten Ver-

mischung jeweils gleichgewichtiger Handlungslogiken wird die Pointe des Differenzierungsmodells verspielt: In der Gleichzeitigkeit der Steigerung der Sensibilität für Spezifisches und der Indifferenz für Beliebiges ist die Leistungsfähigkeit der Ausdifferenzierung verbürgt. Teilsysteme differenzieren sich hinsichtlich einer Funktion, die eine gesellschaftsweite Relevanz besitzt, nach Maßgabe einer Leitdifferenz, die die systemspezifischen Prozesse dominiert. Wenn sich wirtschaftliches Handeln nicht mehr primär an ökonomischen Rentabilitätskriterien oder Rechtsurteile nicht mehr primär an juristischen Legitimationsverfahren orientierten, entfiele somit auch die Grundlage der funktionalen Ausdifferenzierung.

Sicherlich trifft zu, dass in konkreten empirischen Entscheidungssituationen stets eine Vielzahl heterogener Kriterien zurate gezogen werden, so dass z. B. bei Investitionsentscheidungen eines Unternehmens neben ökonomischen Kriterien auch juristische, politische und ästhetische Gesichtspunkte eine Rolle spielen mögen. Für den Theoretiker der funktionalen Differenzierung ist indes klar, dass sich unterschiedliche Kriterien hierbei nicht beliebig vermischen und überkreuzen, sondern externe Gesichtspunkte nur nach Maßgabe der systemspezifischen Leitdifferenz in die Eigenlogik des Systems integriert werden können. Funktionssysteme können in ihren Programmen Orientierungen verwenden, die in anderen Gesellschaftsbereichen gelten – ohne dass damit der binäre Code selbst von zusätzlichen Wertgesichtspunkten überlagert würde und Wahrheit mit Zahlungsfähigkeit zusammenfällt oder Schönheit Recht generiert. So mag sich ein Forschungsinstitut entscheiden, aus Mangel an finanziellen Ressourcen und angesichts öffentlicher Proteste von der avisierten genetischen Grundlagenforschung an menschlichen Embryonen abzusehen, und stattdessen ein Forschungsprogramm über transgene Pflanzen in Angriff nehmen. Das ändert nichts daran, dass die ökonomische Einschätzung, die moralische Kritik oder die rechtliche Vorschrift für die Bestimmung der Wahrheit von Erkenntnissen in der wissenschaftlichen Kommunikation auch weiterhin unerheblich sind, „Wahrheit“ sich somit weiterhin nach ausschließlich wissenschaftsimmanenten Kriterien bemisst. Und auch wenn eine große Handelskette bei der Auswahl ihrer Lieferanten ethische Erwägungen in Rechnung stellt und z.B. Teppiche, die unter Einsatz ausbeuterischer Kinderarbeit geknüpft wurden, aus dem Angebot streicht, so wird aus einem solchen Kaufhaus dadurch noch längst keine Entwicklungsagentur oder eine Sozialhilfeeinrichtung[68].

[68] Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht die Zwitterstellung der Alternativen Handelsorganisationen (ATOs), die aus der Aktion Dritte Welt Handel heraus entstanden sind. Ihrem Anspruch nach möchten sie sowohl gemeinnützige Organisationen einer partnerschaftlichen Entwicklungszusammenarbeit sein, die zur Überbrückung des Wohlstandsgefälles zwischen Nord und Süd beitragen, zugleich als Bildungsträger agieren, die die gehandelte Ware als Medium der Aufklärung über ungerechte Welthandelsstrukturen verstehen und schließlich den Beweis antreten, dass auch auf der

Die Schwächung der Steuerungskompetenz nationalstaatlicher politischer Institutionen erklärt sich einerseits durch die Diskrepanzen in der Reichweite politischer Steuerungsinstrumente und der der Regulation bedürftigen grenzüberschreitenden Prozesse, andererseits aber auch durch die Autonomisierung der globalisierten Funktionssysteme, die eben nicht mehr durch direkte politische Intervention beherrschbar sind. Angesichts dieser Trends erleidet das nationalstaatlich segmentierte politische Teilsystem der Weltgesellschaft einen erheblichen Funktionsverlust. Die gesellschaftlichen Vorgänge, zu deren Sachverwaltung Politik eingesetzt ist, lassen sich politisch kaum mehr gestalten, wenngleich sich Politik in einer demokratischen Öffentlichkeit nach wie vor für ihr Scheitern verantworten muss. Umgekehrt kommt zahlreichen Entscheidungen, die in den globalisierten Funktionssystemen getroffen werden, eine enorme politische Wirkungsmacht zu – man denke nur an die globalen Konsequenzen von Konzernfusionen, Devisenspekulationen oder der Aufdeckung der Struktur des menschlichen Genoms. Obgleich dergleichen Vorgängen auch von Menschen getroffene Entscheidungen zu Grunde liegen, erscheinen deren Konsequenzen in anderen davon tangierten Funktionssystemen bzw. in der Gesellschaft als Sachzwänge, die nicht der politischen Legitimation bedürfen. Das ursprünglich Unpolitische wird politisch, ohne dass die Entscheidungsträger in Wirtschaft oder Wissenschaft, die en passant auch über kollektive Optionen und das Schicksal weiter Bevölkerungskreise bestimmen, nach den geltenden Regeln der politischen Legitimation und Verantwortung zur Rechenschaft gezogen werden können. Soll demgegenüber der Primat des Politischen zur Geltung gebracht werden, so beinhaltet dies, dass sich alle Entscheidungen, durch welche Macht über Kollektive ausgeübt wird, prinzipiell den Verfahren der demokratischen Meinungs- und Willensbildung stellen müssen.

Anders als Recht und Politik ist moralische Kommunikation nicht funktional ausdifferenziert. Doch gerade weil moralische Kommunikation nicht eindeutig lokalisiert, sondern in allen Sphären der Gesellschaft gleichermaßen auftauchen kann, bedient sie sich eines generellen, gesellschaftsweiten Mediums: der Herstellung von Öffentlichkeit. Auch Kant weist in seiner Friedensschrift Öffentlichkeit (Publizität) als jenes Prinzip aus, das die Einhelligkeit

---

Grundlage ethisch qualifizierter Handelskonditionen ökonomischer Erfolg und unternehmerische Wettbewerbsfähigkeit möglich sind. Unter dem Anspruch, alle drei Ziele gleichermaßen zu realisieren, kamen sich ökonomische, ethische und pädagogische Rationalitätsstandards in der Vergangenheit immer wieder ins Gehege. Mittlerweile agieren die ATOs vorrangig als Handelsunternehmen, die gezwungen sind, ihre ethisch-politischen und pädagogischen Intentionen nach Maßgabe ihrer ökonomischen Bestandssicherung zu bestimmen, während sich die Weltläden, insofern sie sich weitgehend auf freiwilliges bürgerschaftliches Engagement stützen können, als politisch-pädagogische Promotoren der Idee des Fairen Handels verstehen, für die ökonomische Rentabilitätskriterien nur sekundär von Bedeutung sind.

von Politik, Recht und Moral zu gewährleisten vermag. Der Rechtsanspruch muss im öffentlichen Vernunftgebrauch eingelöst werden – und als gerecht kann nur gedacht werden, was öffentlich kundbar gemacht werden kann. Ex negativo gelangt er somit zur transzendentalen Formel des öffentlichen Rechts: „Alle auf das Recht anderer Menschen bezogene Handlungen, deren Maxime sich nicht mit der Publizität verträgt, sind unrecht" (Kant 1984, 50). Und in seinem „geheimen Zusatzartikel zum ewigen Frieden", mit dessen Titel er die Geheimdiplomatie seiner Zeit ironisch auf die Schippe nimmt, bekräftigt er die Notwendigkeit, dass alle „Maximen der Kriegs- und Friedensstiftung" zwischen den Staaten öffentlich transparent gemacht werden müssen – denn was der öffentlichen Meinungsbildung und dem allgemeinen Gebrauch einer kritischen Vernunft entzogen ist, kann nicht rechtens sein. Gerade für die Gewährleistung des Weltbürgerrechtes (ius cosmopoliticum) ist, wie Kant im „dritten Definitivartikel zum ewigen Frieden" ausführt, der Rekurs auf die Herstellung einer Weltöffentlichkeit und eines öffentlichen Rechtsempfindens unerlässlich, insofern „es nun mit der unter den Völkern der Erde einmal durchgängig überhand genommenen (engeren oder weiteren) Gemeinschaft so weit gekommen ist, daß die Rechtsverletzung an *einem* Platz der Erde von *allen* gefühlt wird" (Kant 1984, 24). Eine Weltöffentlichkeit setzt jedoch ihrerseits die Weltoffenheit derer voraus, die sie hervorbringen. *Sie ist nicht einfach gegeben, sondern das Ergebnis eines Bildungsprozesses.*

Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen lässt sich knapp zusammenfassen: Eine Theorie der Gesellschaft kann sich der Bewertung der gesellschaftlichen Ordnung unter ethischen Gesichtspunkten nur um den Preis der Anerkennung der Normativität des Faktischen entziehen. In der funktional differenzierten Weltgesellschaft stellt sich die Aufgabe, die Diskrepanzen und Verwerfungen, die das autonome Agieren der Funktionssysteme produziert, *politisch* in die Schranken zu weisen und durch politische und rechtliche Konditionierungen eine kohärente gesellschaftliche Entwicklung zu ermöglichen, die sich durch das Kriterium der allgemeinen Zustimmungsfähigkeit ethisch qualifizieren muss. *Politische Kontextsteuerung* und die Implementierung ethischer, politischer und rechtlicher Kriterien in die Programme der Funktionssysteme erweisen sich als indirekte Steuerungsmechanismen, die mit dem Komplexitätsniveau der differenzierten Gesellschaft vereinbar sind. Die *Weltöffentlichkeit* ist das zentrale Medium der ethischen Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen und den Nebenfolgen gesellschaftlicher Differenzierung. Auf dem Wege der öffentlichen Kritik kann Moral als Katalysator für die Selbständerung der Funktionssysteme wirksam werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Moral den verschiedenen Emergenzniveaus des Sozialen Rechnung tragen muss, die Struktur moralischer Maßstäbe auf der Ebene des Weltsystems daher auch einen anderen Abstraktionsgrad aufweist als jene Maximen der konkreten Sittlichkeit, die den sozialen Umgang in Interaktionszusammenhängen regeln.

Nachdem nun der mögliche Ort der Moral und der ethischen Kritik im Kontext einer Theorie der Weltgesellschaft näher bestimmt ist, soll der Frage nachgegangen werden, welche neuen Herausforderungen sich für individuelle Verantwortung und soziale Gerechtigkeit aus der Globalisierung sozialer Handlungszusammenhänge ergeben.

## *2. Neue Dimensionen ethischer Verantwortung*

*Erweiterung der Verantwortungshorizonte*

Die traditionelle Ethik hat sich in erster Linie auf Normen konzentriert, die für die Interaktion zwischen anwesenden und einander bekannten, im gleichen Kulturraum und zur gleichen Zeit lebenden Erwachsenen von Bedeutung sind (vgl. Tugendhat 1995, 12). Unter den Bedingungen einer weltgesellschaftlichen Existenz kann ein Verständnis von ethischer Verantwortung, das am Typus der Verantwortung im Nahhorizont geschult ist, nicht mehr genügen. Die ungestüme Technikentwicklung, die dem Menschen eine nie da gewesene und extrem folgenreiche Handlungsmacht verleiht, wie auch die grenzüberschreitende Verflechtung von Handlungsbedingungen und -folgen, die eine weit reichende Intransparenz von Mitverantwortung und Zuständigkeit mit sich bringt, stellen die Ethik vor völlig neue Herausforderungen. Zu Beginn dieses Kapitels waren bereits das technologisch bedingte Auseinandertreten von Akteuren und Wirkungen, die amoralische Eigenlogik der Funktionssysteme und die Konkurrenz pluraler Moralkodizes als Herausforderungen für das herkömmliche Moralverständnis angeführt worden. Es lassen sich weitere Grenzüberschreitungen benennen, denen das „Prinzip Verantwortung" heute Rechnung tragen muss (vgl. Jonas 1984, Lenk 1998, Bayertz 1995):

- Die klassische Ethik dachte streng anthropozentrisch und hatte der Einwirkung menschlichen Handelns auf *nichtmenschliche Objekte* keine ethische Relevanz beigemessen: die Einsicht in die Verletzlichkeit der Natur durch die technischen Interventionen des Menschen, das Wissen um die Verwobenheit menschlicher Existenz in das ökologische Netzwerk und um die Gefährdung unserer natürlichen Lebensgrundlagen machen es notwendig, auch die Natur als Gegenstand menschlicher Verantwortung in Betracht zu ziehen.
- Die überlieferte Ethik konzentrierte sich auf das „Hier" und „Jetzt", die Verantwortung bezog sich somit auf den unmittelbaren räumlichen und zeitlichen Umkreis der Handlung: „Die wirksame Reichweite der Aktion war klein, die Zeitspanne für Voraussicht, Zielsetzung und Zurechenbarkeit kurz, die Kontrolle über Umstände begrenzt" (Jonas 1984, 23). Insofern wir heute gewahr werden, dass die Folgen unseres Handelns weit in

die Zukunft reichen und die Lebensumstände zukünftiger Generationen tangieren, kann es nicht mehr genügen, ethische Verantwortung nur im Blick auf Zeitgenossen und den Zeitraum ihrer überschaubaren Lebensspanne zu beziehen, vielmehr muss *Verantwortung auf Zukunft hin* bezogen und antizipierend wahrgenommen werden.

- Analoges gilt für die räumliche Dimension der Verantwortung: da sich durch Arbeitsteilung und technologische Potenz eine „Verlängerung der Handlungsketten" (Norbert Elias) ergibt, die zur Folge hat, dass die Wirkungen unseres Handelns zunehmend außerhalb unseres Gesichtsfeldes zu Tage treten, bedarf es neben der zeitlichen Horizonterweiterung in Richtung einer „Zukunftsethik" zugleich einer räumlichen Horizonterweiterung in Richtung auf eine „*Fernethik*". Mit der Reichweite unseres Handelns wächst auch die Reichweite unserer Verantwortung[69].
- An jenen weit reichenden Entscheidungen und Handlungen, denen in besonderer Weise ethische Relevanz beigemessen werden muss (z.B. militärische Interventionen, Gentechnologie, Bau von Atomkraftwerken, Steuerreform) wirken eine Vielzahl von Akteuren mit, die jeweils nur spezifische Teilleistungen erbringen, so dass personale Adressaten einer Verantwortungsethik kaum mehr zu identifizieren sind. Die Wahrnehmung von Verantwortung kann daher immer weniger von Individuen, sie muss vielmehr zunehmend von *Kollektiven* und *Organisationen* erwartet werden.
- In komplexen Zusammenhängen sind Handlungen und Handlungsfolgen nicht mehr eindeutig aufeinander zurechenbar: uni-lineare Kausalannahmen können Prozesse in *vernetzten Systemen* nicht zutreffend abbilden. Konkrete einzelne Ereignisse scheiden daher als Objekt der Verantwortung häufig aus, sofern sie nicht als zurechenbare Wirkungen von einzelnen Handlungen identifiziert werden können. Wenn eine Vielzahl von Akteuren mit kleinen Beiträgen synergetische Effekte produziert und sich hierbei systemische Prozesse zunutze macht, wird es sogar fragwürdig, entsprechende Effekte auf eine kollektive Handlungsverantwortung hin beziehen zu wollen. Verantwortung in solchen vernetzten Systemen, in denen Rückkoppelungs-, Wechselwirkungs- und Emergenzphänomene ebenso typisch sind wie Latenzzeiten und exponentielle Akkumulationseffekte, muss deshalb als „Designverantwortung" (vgl. Bühl 1999, 99) rekonstruiert werden, d.h. als eine höherstufige Verantwortung, die sich auf die *Strukturprinzipien des Systems* selbst bezieht.

Wenn beklagt wird, dass die menschliche Verantwortungsfähigkeit mit der Ausdehnung des menschlichen Handlungsvermögens nicht mehr Schritt zu

[69] Fasst man die erweiterte räumliche, soziale und zeitliche Dimension der Verantwortung zusammen, so ergibt sich nach Jonas die maximale Weite des Gegenstandes einer Ethik: „die ganze zukünftige Menschheit" (a.a.O. 46).

halten vermag[70], stellt sich auch die Frage nach den Grenzen des menschlichen Vermögens, moralischen Maßstäben gemäß zu leben und zu handeln. Zunächst wäre aber zu prüfen, inwieweit nicht die Maßstäbe selbst den neuen Dimensionen der Verantwortung in der Weltgesellschaft inadäquat sind. Die Normen, die die traditionelle Ethik im Auge hatte, betrafen jedenfalls in erster Linie überschaubare Lebenssituationen. Auch das der moralischen Geltung immanente Universalisierungskriterium sprengte nicht den Rahmen des begrenzten Kontextes, für den entsprechend Normen Gültigkeit hatten: *Universalisierbarkeit als ethisches Prüfkriterium* hat schließlich nicht die ethische Problematik des Handelns in globalen, „universellen" Netzwerken im Blick, sondern zielt allein auf den Nachweis der universellen Zustimmungsfähigkeit zu einer Handlungsmaxime, die ihrerseits der Regulation vergleichbarer Konstellationen in einer begrenzten Lebenswelt verhaftet bleibt.

Die Herausforderungen an das herkömmliche ethische Denken beschränken sich nicht auf die erweiterte räumliche Dimension des Verantwortungsbedarfs, d.h. dessen globaler Reichweite in einem engeren räumlichen Verständnis. Vielmehr lassen sich die Kontexterweiterungen, die eine Ethik in der Weltgesellschaft vollziehen muss, in mindestens vierfacher Weise differenzieren:

1) in *zeitlicher Hinsicht* ist es erforderlich, die Zeitspanne übernommener Verantwortung in eine ungewisse Zukunft hinein zu verlängern,
2) in *räumlicher Hinsicht* muss das eigene Gesichtsfeld auf einen Welthorizont hin überschritten werden und neben der sozialen „Ferne" zudem auch die Biosphäre einbeziehen,
3) in *sachlicher Hinsicht* muss unser Verständnis von ethischer Verantwortung auch auf Funktionssysteme anwendbar sein, wohlwissend, dass diese von außen nicht auf direktem Wege einer ethischen Regulation zugänglich sind,
4) in *sozialer Hinsicht* sind wir für unser Tun und Unterlassen nicht nur gegenüber potenziellen Interaktionspartnern, die anwesend und nahe stehend sind, sondern auch gegenüber „Fremden" und anonymen Abwesenden verantwortlich, für die wir nicht zwangsläufig Gutes empfinden müssen, die uns nicht geistesverwandt sind und die selbst moralischen Maßstäben folgen, die von den unseren gänzlich verschieden sein mögen.

*Zukunft, Globalität, Komplexität* und *Fremdheit* markieren somit stichwortartig die herausragenden Aufgaben, denen sich Ethik heute stellen muss, denen sie sich indes nur unzureichend gewachsen zeigt. Die Hilflosigkeit der Ethik angesichts der ins Unermessliche gewachsenen Steuerungsprobleme der gesellschaftlichen Entwicklung könnte man, nach Ulrich Beck, mit dem aussichtslosen Bemühen vergleichen, ein Interkontinentalflugzeug mittels ei-

[70] Siehe schon Günther Anders' Diagnose des „prometheischen Gefälles", aber aktuell z.B. auch bei Bayertz 1995, 75 oder Brieskorn a.a.O.

ner Fahrradbremse zum Landen bringen zu wollen. Während einerseits die Ohnmacht der Moral beklagt wird, ist andererseits mehr denn je von Verantwortung die Rede. Der florierende Verantwortungsdiskurs ist ein historisch recht junges Phänomen[71] und korrespondiert offenbar einer veränderten gesellschaftlichen Lagebeurteilung. Darin spiegeln sich zwei Tendenzen:

Einerseits signalisiert die gesteigerte Verantwortungsrhetorik das Auseinanderbrechen zwischen einer Pflicht- und einer Folgenorientierung des Handelns (vgl. Bayertz 1995), die dann Max Weber in der bekannten Polarisierung von Gesinnungsethik und Verantwortungsethik auf den Begriff gebracht hatte. Wenngleich auch die traditionelle philosophische Ethik mit der Differenz zwischen deontologischen und konsequentualistischen oder teleologischen Ethiken operierte, so kamen doch in diesem Streit der Schultraditionen in erster Linie nur unterschiedliche Auffassungen über die Verfahren der Normenbegründung zum Ausdruck. Auf der Ebene gelebter Sittlichkeit konnte unter Bedingungen überschaubarer Lebenswelten eine gewisse Kohärenz zwischen der Erfüllung einer moralischen Pflicht und der moralischen Qualität der zeit- und ortsnah wahrgenommenen Handlungsfolgen vorausgesetzt werden. Dergleichen Selbstverständlichkeiten sind, da die Unabhängigkeit von Intentionen, Handlungen und Handlungsfolgen schmerzlich zu Bewusstsein kommt, heute zerbrochen. Die Koordination von Intentionen und Motiven ist als Mechanismus der Sozialregulation in der differenzierten Gesellschaft ungeeignet, weil unterkomplex – systemische Integration verläuft vielmehr über die Koordination der Handlungsfolgen. Mit dem Postulat der Verantwortung – und das meint heute in erster Linie Handlungsfolgenverantwortung – trägt der ethische Diskurs dem moralischen und juristischen Bedeutungsverlust der Intentionen Rechnung. Auch vor Gericht werden Personen und Organisationen zunächst für das zur Rechenschaft gezogen, was sie vermeintlich bewirkten (und für das sie haften müssen), und erst nachrangig findet Berücksichtigung, was sie getan und was sie gewollt hatten.

Der Bedarf an „Verantwortung“ wächst aber auch mit dem Bewusstsein von der Kontingenz aller menschlichen Verhältnisse, mithin von der Gestaltbarkeit der eigenen wie der kollektiven Lebensbedingungen. Die Pluralisierung und Individualisierung der Lebensentwürfe, wie auch die wachsende Handlungsmacht und die Zunahme von Handlungsspielräumen, schärfen das Wissen um die Kontingenz und Veränderbarkeit des Gegebenen. Kontingenz bedeutet Entscheidungszwang und impliziert, für die Konsequenzen eigener Entscheidungen verantwortlich zu sein und mit dem Risiko des Scheiterns leben zu müssen. Die Idee, dass die Welt nach dem menschlichen Willen gestaltbar sei, ist ein Grundmotiv der Moderne – doch sie ist zugleich und untrennbar mit der Sorge verbunden, dass alle menschlichen Bemühungen auch kläglich scheitern können. Und genau in diesem Spannungsfeld zwischen

[71] Kaufmann stellt fest, dass „Verantwortung“ erst seit rund 60 Jahren in den Rang einer ethischen Grundkategorie gerückt ist (vgl. Bayertz 1995, 85).

Handlungsmacht und der Möglichkeit des Verfehlens ist Verantwortung gefragt.

Unter der Prämisse der Gestaltbarkeit der Welt und in dem Wissen, dass zumindest alle vom Menschen geschaffenen sozialen Verhältnisse auch vom Menschen verändert werden können, wird Verantwortung nicht nur für die Folgen des eigenen Handelns und Unterlassens angemahnt, sondern gar die Verantwortung für den Zustand der Welt reklamiert. Wenn heute, verbreitet insbesondere in den Diskussionszusammenhängen des „Globalen Lernens", von „globaler Verantwortung" die Rede ist, so ist damit offenbar zweierlei gemeint: einerseits die individuelle und kollektive Verantwortung für die globalen Folgen und Nebenfolgen des eigenen Handelns in den benannten Erweiterungen der räumlichen, zeitlichen, sozialen und sachlichen Dimension, anderseits die individuelle und kollektive Verantwortung für den Zustand der Welt. Auch die moralphilosophisch eingeführte Unterscheidung von negativer und positiver Verantwortung lässt sich auf diese doppelte Bedeutung von globaler Verantwortung anwenden: negative Verantwortung liegt vor, soweit sich Verantwortungsträger an bestimmten Missständen, z.B. der Ausbeutung der Armen, schuldig machen und daher zu Unterlassungen schuldhaften Handelns verpflichtet sind; positive Verantwortung bezieht sich hingegen auf die Verpflichtung, bestimmte Leistungen erbringen zu müssen, z.B. alles in meiner Macht Stehende zu unternehmen, um die Lebensumstände der Armen zu verbessern. Das Konzept einer positiven Verantwortung wird im globalen Maßstab gedacht, zwangsläufig vage und diffus, soweit keine strengen Gerechtigkeitsprinzipien vorliegen, die das Ausmaß der gebotenen Verantwortung zu präzisieren vermögen: Es gebe, so die Prämisse einer Ethik der positiven globalen Verantwortung, grundsätzlich kein Leid, das uns nichts angehe (vgl. Brieskorn 1997, 121). Doch mit einer solchen Globalisierung von Verantwortung und ihrer Ausdehnung ins Unermessliche wird letztlich konkrete Verantwortlichkeit eliminiert und durch eine inflationäre Verantwortungsrhetorik ersetzt, die nicht mehr zu operationalisieren vermag, wer wann wofür und gegenüber wem nach welchen Maßstäben Verantwortung zu tragen hat. Wenn globale Verantwortung meint, dass alle für alles Verantwortung tragen, wird damit der Sinn dieser ethischen Grundkategorie zu einer Leerformel ausgehöhlt, die Beliebiges zu legitimieren vermag.

Verantwortung wird im ethischen Fernhorizont unbestimmt und vage, wie bereits Walter Schulz (1972) anschaulich herausgearbeitet hat. Das ethische Prinzip der Verantwortung im Nahhorizont, das unmittelbare Antwortverhalten als ein Entsprechungsverhalten gegenüber dem Nächsten kann in anonymen Großgruppen nicht mehr greifen. Weil der unmittelbare Personenbezug nicht mehr relevant ist und mich das Gegenüber nicht zur Wahrnehmung von Verantwortung unmittelbar auffordert, muss ich mich, so Schulz, selbst „aufrufen" und aktiv als Teilnehmer ins Spiel bringen. Und, man kann hinzufügen, anders als in Situationen des Nahhorizontes, in der ich für die Verwei-

gerung angeforderten solidarischen Handelns zur Rechenschaft gezogen und postwendend mit Missachtung bestraft werde, kann ich mich der Verantwortung im Fernhorizont in der Regel leichthin, unbemerkt und straflos entziehen – indem ich mich eben nicht als aktiver Teilnehmer ins Spiel bringe. Ist es moralisch verwerflich, sich nicht in einer Dritte-Welt-Gruppe oder in einer politischen Partei zu engagieren, kein Geld für die Hungernden im Sudan zu spenden und sich nicht dem Demonstrationszug gegen rassistische Brandanschläge anzuschließen? Im ethischen Fernhorizont kann offenbar derjenige, der sich nicht zur Übernahme von Verantwortung bekennt, nur schwer als Träger von Verantwortung identifiziert werden.

Besonders deutlich ist derzeit zu beobachten, wie sich zahlreiche Konzerne im Zuge ihrer Multinationalisierung zunehmend der Übernahme jener Formen der unternehmerischen sozialen Verantwortung entziehen, die für das traditionelle Familienunternehmen noch typisch oder zumindest erwartbar waren: sei es die Verantwortung gegenüber Belegschaft und Standortregion, der angesichts rascher und mehrfacher Produktionsverlagerungen kaum mehr Tribut gezollt wird, sei es gegenüber der staatlichen Solidargemeinschaft, der man sich durch Steuerflucht entzieht, sei es gegenüber den heranwachsenden Generationen, denen keine Ausbildungsplätze mehr angeboten werden: mit dem Entschwinden in die anonymen Sphären der Global Players entledigt sich die Wirtschaft offenbar auch jeglicher Sozialverpflichtung des Eigentums, weil das konkrete persönliche Gegenüber, das Rechenschaft – oder, mit Schulz zu sprechen, Antwortverhalten – fordert, fehlt und die ursprünglich wechselseitige Abhängigkeitsbeziehung einer krassen Asymmetrie gewichen ist. Mit der wachsenden Komplexität der globalen Funktionssysteme, die nach Maßgabe eigener systemischer Imperative blind gegenüber ihren sozialen Folgen operieren, geht eine „organisierte Unverantwortlichkeit“ (Beck) einher.

Die Normen des moralisch Gesollten gelten auch unabhängig vom spezifischen Handlungsvermögen einzelner Menschen. Demgegenüber kann von Verantwortung nur im Blick auf jenen Bereich sinnvoll gesprochen werden, der durch die potenzielle Reichweite der Handlungsmacht derer, die Verantwortung tragen, markiert wird. Dergleichen Begrenzung der Reichweite von Verantwortung auf die Reichweite des jeweiligen Handlungsvermögens sollte indes nicht als Schutzklausel für individuelle Untätigkeit angesichts von Verhältnissen herhalten müssen, auf die man als individuell Handelnder keinen Einfluss zu haben meint. Denn Handlungskompetenz kann ja bekanntermaßen mit der Größe der Aufgabe wachsen. Und Einfluss auszuüben kann auch – und dies wird bei der Mehrzahl der Verantwortungsaufgaben, die globale Problemlagen betreffen, der Fall sein – auf indirektem Wege gefragt sein: so mag der Einfluss, den ich durch mein individuelles alltägliches Handeln auf die Entschärfung der Verschuldungskrise der Länder des Südens ausüben kann, tatsächlich völlig vernachlässigbar sein; als Bürger eines demokratischen Gemeinwesens bin ich jedoch sehr wohl in der Lage, durch die

Mitwirkung an politischen und öffentlichen Meinungsbildungsprozessen Einfluss auf das Abstimmungsverhalten meiner politischen Entscheidungsträger z.B. in den Gremien des IWF auszuüben und das politische Gemeinwesen, dem ich angehöre, auf die Wahrnehmung seiner internationalen Verantwortung zu verpflichten.

Verantwortung muss mithin nach verschiedenen Handlungsebenen differenziert werden, die jeweils spezifische Handlungsformen erfordern. Das Entsprechungsverhältnis von Verantwortungsreichweite und Reichweite der Handlungsmacht verkompliziert sich indes noch, wenn wir auch das Problem der unkontrollierbaren Handlungsfolgen in vernetzten Systemen in Betracht ziehen. Wenn es angesichts multipler, synergetischer und rekursiver Effekte nicht mehr möglich ist, diese ursächlich auf Einzelhandlungen zu beziehen, steht die institutionelle Ordnung des Systems selbst als Gegenstand von Verantwortung zur Disposition[72].

*Globale Verantwortung*

Da durch die Entgrenzung unserer Lebensbezüge in weltgesellschaftliche Zusammenhänge eine Ausweitung des Verantwortungshorizontes unvermeidlich wird, muss mit der Kontexterweiterung zugleich eine Präzisierung des Verantwortungsbegriffs einhergehen, soll er noch normative Ansprüche bezeichnen, die tatsächlich Orientierung für das Handeln bereitstellen können. Ein philosophischer Begriff der Handlungs- oder Aufgabenverantwortung lässt sich als eine mindestens dreistellige Relation analytisch zerlegen: *Personen* sind für übernommene Aufgaben bzw. für das eigene Tun und Unterlassen vor einer *Instanz*, die Rechenschaft fordert, nach Maßgabe gewisser *Kriterien* zuständig (vgl. Heidbrink 2000). Der Wahrnehmung von Verantwortung in diesem Sinne kommt a priori noch keine Sittlichkeit zu: als moralisch qualifiziert sich Verantwortung aus der Sicht einer deontologischen Ethik erst dann, wenn sie nicht im Blick auf Belohnung oder Strafe, die die urteilende Instanz erteilt, sondern aus Einsicht in die Richtigkeit der moralischen Maximen und qua freiwilliger Selbstbindung an deren verpflichtenden Charakter übernommen wird. Der dreistellige Relationsbegriff umgreift die unterschiedlichen Weisen, in denen in der philosophischen Tradition Verantwortung akzentuiert wurde: als Erfüllung der mit einem bestimmten Amt verbundenen Pflichten („officium"), als Legitimation des eigenen Handelns gegenüber einer Instanz, die einen zur Rechenschaft zieht („responsum"), schließlich als Zurechnung der bloßen Verursachung eines Geschehnisses („imputatio"), für das man haftbar gemacht werden kann, auch wenn es nicht willentlich herbeigeführt wurde (vgl. Krings 1974, 1577 ff.).

Auch wenn eine philosophische Ethik formulieren mag, dass dem Men-

[72] Das ist der Grundgedanke von Bühls „Systemethik", die eine Handlungsethik ergänzen müsse (vgl. Bühl 1998).

schen a priori Verantwortung zukommt, sei es gegenüber Gott, gegenüber dem Sollensgesetz, gegenüber den Mitmenschen, und Verantwortung damit nicht geschaffen, sondern vorgefunden wird, ist es soziologisch präziser, Verantwortung als ein *Askriptionsphänomen* aufzufassen. Verantwortung wird bestimmten Akteuren für bestimmte Aufgaben oder Geschehnisse nach Maßgabe bestimmter Kriterien zugeschrieben – und letztlich werden die Verantwortungsträger erst durch die Verantwortungszuschreibung identifiziert.

Wenn nun „globale Verantwortung" angemahnt wird, so kann dies nicht bedeuten, dass der Mensch als ein mit Vernunft und Freiheit ausgestattetes Wesen a priori moralisch dazu verpflichtet ist, sich allen Leids dieser Welt anzunehmen. Der Sinn „globaler Verantwortung" lässt sich bestenfalls in konstruktivistischer Sicht dahingehend präzisieren, dass die (Welt-)Gesellschaft bestimmten Akteuren Verantwortung für Aufgaben oder Entwicklungen von weltweiter Bedeutung zuschreibt, für die sie nach universalistischen moralischen Standards vor der Weltöffentlichkeit, den öffentlichen Gewalten oder von rechtlichen Instanzen zur Rechenschaft gezogen werden können[73]. Weiterhin kann die Rede von „globaler Verantwortung" nur insoweit gehaltvoll sein, als Meta-Regeln ausweisbar sind, die die Attribution von Verantwortung steuern. Wenn im Dunkeln bleibt, nach welchen Kriterien dies geschieht, wenn globale Verantwortung reklamiert wird, ohne dass mögliche Adressaten spezifiziert oder die ethischen Standards der Rechtfertigung benannt werden können, dann bleibt Verantwortung tatsächlich eine Leerformel, deren inflationärer Gebrauch den Wertverfall des moralischen Wechsels beschleunigt. Bedauerlicherweise gibt der Stand der Diskussion über ethische Verantwortung in der Weltgesellschaft, soweit mir bekannt, wenig her, um die verschiedenen Größen eines solchen mehrstelligen und konstruktivistischen Verantwortungsbegriffs gleichermaßen präzisieren zu können. Am prominentesten mögen die Bemühungen um die substanzielle Füllung der Normen eines globalen Weltethos sein, welches allerdings ausdrücklich als eine „sittliche Grundhaltung des Menschen" (Küng 1997, 147) begriffen wird und mithin quer liegt zu der hier skizzierten Herausforderung, die Relation zwischen Aufgaben bzw. Handlungsfolgen und Akteuren zu operationalisieren. Wo das Ethos auf Maxime des guten Willens beschränkt bleibt und darüber hinaus auch nicht der spezifische Aufforderungscharakter für bestimmte Adressaten benennbar ist, macht es wenig Sinn, auf den Terminus „Verantwortung" zu rekurrieren.

Wenn Verantwortung reklamiert wird, ist eine Rücksichtnahme auf Fremdbelange eingeschlossen, die über eine Handlungsorientierung, die dem moralisch Gebotenen zu entsprechen trachtet, hinausgeht:

---

[73] Als die Instanz, die auf weltgesellschaftlicher Ebene Rechenschaft einfordert, ist in erster Linie die Weltöffentlichkeit zu benennen. Denn anders als auf nationalstaatlicher Ebene existiert auf Weltniveau keine übergreifende weltstaatliche Gewalt und (zumindest nur in rudimentären Ansätzen) keine globale Justiz.

> „Ein recht verstandener Verantwortungsbegriff umfasst sowohl Nichtschädigungsgebote als auch Fürsorge- und Solidaritätspflichten, durch die zum bloß Geschuldeten verdienstliche Mehrleistungen wie Engagement, Partizipation und Rücksicht hinzutreten“ (Heidbrink 2000, 27).

Mit der Ausweitung der Verantwortungsdimensionen in zeitlicher, räumlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht, die ich mit den Begriffen Zukunft, Globalität, Komplexität und Fremdheit markiert hatte, liegt die Gefahr einer ins Unermessliche ausgeweiteten Verantwortlichkeit auf der Hand. Doch die praktischen Konsequenzen uneinlösbarer Maximalansprüche an individuelle Verantwortlichkeit, die zugleich Verantwortung für die moralischen Folgen des Unterlassens und des Gewährenlassens anmahnen, wären letztlich von der „organisierten Unverantwortlichkeit“, die mit der Eigendynamik der globalen Funktionssysteme einhergeht, nicht mehr zu unterscheiden. Die Expansion der Kontexte, in denen Verantwortung unter den Bedingungen einer sozial und systemisch vernetzten Welt rekonstruiert werden muss, macht es unumgänglich, zugleich nach „differenzierten Zurechnungseinschränkungen“ (ebd. 28) Ausschau zu halten. Die enorme Erweiterung der Zusammenhänge, in denen Verantwortung gefragt ist, muss letztlich durch begründete Kriterien der Verantwortungsbegrenzung wieder auf ein handhabbares Maß zurückgeschnitten werden, in dem angesichts unvermeidlich begrenzter Ressourcen an Zeit, Übersicht, Aufmerksamkeit, Wissen oder instrumentellem Handlungsvermögen gleichwohl vertretbare verantwortungsvolle Entscheidungen getroffen werden können. Der hier skizzierte relationale und konstruktivistische Verantwortungsbegriff macht dabei deutlich, dass von Verantwortung unter diesen Bedingungen nicht a priori, sondern nur in Abhängigkeit von spezifischen Kontexten, in denen Verantwortung zugeschrieben wird, die Rede sein kann.

## *3. Soziale Gerechtigkeit im Weltmaßstab*

### *Nachhaltige Entwicklung und soziale Gerechtigkeit*

Die Einsicht in die neuen Dimensionen des Verantwortungsbedarfs und das Wissen um das destruktive Potenzial der vielfältigen Nebenfolgen menschlichen Handelns ist für Hans Jonas Anlass, den kategorischen Imperativ Kants durch ein Verantwortungsprinzip zu ersetzen, das der technologischen Zivilisation eher adäquat ist. Er gibt ihm folgenden Wortlaut: „Handle so, daß die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“ (Jonas 1984, 36). Bemerkenswert ist nicht nur, dass, im Gegensatz zu Kant, nunmehr die Folgen des Handelns ins Zentrum der ethischen Beurteilung rücken, sondern darüber hinaus die Selbstgefährdung der Menschheit zum ethischen Schlüsselproblem avanciert. Die Be-

dingung der Möglichkeit eines guten Lebens, das Überleben der menschlichen Gattung, die von der traditionellen Ethik noch vorausgesetzt werden konnte, wird angesichts der exponentiell gewachsenen Handlungsmacht des Menschen in ihrer Brüchigkeit erfahrbar und deshalb zum höchsten Wert erklärt, dem menschliches Handeln dienen muss. Treml spitzt diesen Ansatz im Vorschlag einer Überlebensethik zu und gibt Beispiele für deren zentrale Maximen:

> „Versuche nichts zu tun oder zu fördern, was Folgen haben kann, die in einer Generation nicht wieder abgearbeitet werden können. Handle erst, nachdem du das Unterlassen der Handlung gleichwertig mit ihrer Ausführung berücksichtigt und bewertet hast. Bist du unsicher darüber, was besser wäre: lass es sein!" (Treml 1985, 9).

Eine solche „Ethik der Erhaltung, der Bewahrung, der Verhütung, des Unterlassens, des Seinlassens" (ebd. 7) wird einer anthropozentrischen Verbesserungsmoral entgegengesetzt, die die ökologischen Folgekosten technologischen Fortschritts ignoriert und die daher dazu beigetragen hat, dass die Menschheit erstmals in ihrer Geschichte die Bedingungen der weiteren Evolution der menschlichen Gattung zu zerstören droht. Wenn Kant noch feststellen konnte, die Erziehung diene nicht dem gegenwärtigen, „sondern dem zukünftig möglichen, bessern Zustand des menschlichen Geschlechts" (Kant 1964, 704), so war damit die Gewissheit der Zukunft als unstrittig gegeben vorausgesetzt – ethische Erziehung muss aber im Horizont der heutigen Überlebenskrise vor allem vergegenwärtigen, dass Zukunft selbst zur Disposition steht.

Die Verpflichtung des Menschen auf die Fortsetzung des menschlichen Daseins, die den originären Kern der Jonas'schen Verantwortungsethik ausmacht, findet ihre Entsprechung in dem neuen Entwicklungsleitbild einer „*sustainable development*", auf die sich die Staatengemeinschaft anlässlich des Weltgipfels für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro verständigt hat. Der zeitgenössische Sustainability-Diskurs reagiert in erster Linie auf die neue Bedrohung, dass die Fortsetzung der menschlichen Entwicklung überhaupt auf dem Spiel steht. Mit Nachhaltigkeit bzw. Zukunftsfähigkeit[74] wird die Permanenz menschlichen Lebens zum vorrangigen Ziel politischen Handelns erklärt, insofern sie jedem Ideal der Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse vorgeordnet ist. Der Brundtland-Report brachte dies deutlich zum Ausdruck:

[74] Der Vorschlag, den Terminus „sustainable development" im Deutschen mit „zukunftsfähige Entwicklung" zu übersetzen, stammt von U. E. Simonis. Dieser Begriff scheint mir die Intention der Agenda 21 treffender wiederzugeben, als die verbreiteten Übersetzungen als „tragfähige" oder „nachhaltige Entwicklung" (im Brundtland-Report gar: „dauerhafte Entwicklung"), die auf Grund ihrer Herkunft aus dem forstwirtschaftlichen Sprachgebrauch eine enge ökologische Interpretation nahe legen.

> „Unter dauerhafter Entwicklung verstehen wir eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987, XV).

Die daran anknüpfende facettenreiche Diskussion über das Leitbild einer „sustainable development“ hat indes deutlich gezeigt, dass die Anschlussfähigkeit ökonomischer und sozialer Entwicklung und die Sicherung der Reproduktion der natürlichen Lebensgrundlagen, ohne die diese nicht zu gewährleisten ist, als Kriterien für ein globales Entwicklungsleitbild am Ausgang des 20. Jahrhunderts nicht hinreichen können[75]. Ein Entwicklungsleitbild kann nicht ignorieren, dass Menschen in sehr unterschiedlichem Maße natürliche Ressourcen und ökologische Verschmutzungskapazitäten in Anspruch nehmen, und dass bereits heute Lebenschancen von Bevölkerungsmehrheiten in extremer Weise beschnitten werden. Die Bedürfnisse gegenwärtiger Generationen werden – trotz des kollektiv ausreichenden ökonomischen Potenzials – nicht annähernd befriedigt. Es ist weder moralisch noch politisch zu rechtfertigen, weshalb den Lebensrechten zukünftiger, noch ungeborener Generationen eine höhere Dignität zukommen sollte als denen von Millionen heute lebender Menschen, deren Würde tagtäglich mit Füßen getreten wird.

„Entwicklung“ ist somit als Leitvorstellung politischen Handelns in weltgesellschaftlichen Zusammenhängen wesentlich auf das Kriterium der sozialen Gerechtigkeit verwiesen. Auch die Idee einer „Entwicklungs-verantwortung“ kann sich keinesfalls mit Jonas’ Prinzip der Verantwortung für die Permanenz menschlichen Lebens oder Tremls Überlebensethik begnügen. Die Sorge um die „Nachhaltigkeit“ menschlicher Entwicklung entbindet nicht von der Aufgabe, unermüdlich an der Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse zu arbeiten und das strukturell bedingte menschliche Leid zu vermindern. Denn die gesellschaftliche Ordnung ist zwar gewiss nicht, um mit dem schottischen Philosophen James Ferguson zu sprechen, als Ausführung eines menschlichen Plans, durchaus aber als das Ergebnis menschlichen Handelns zu begreifen.

*Probleme einer Theorie der internationalen Gerechtigkeit*

Die Legitimität der Verteilungseffekte dieser gesellschaftlichen Ordnung betrifft die Frage der sozialen Gerechtigkeit. Gemäß der wohl bedeutendsten zeitgenössischen *Theorie der Gerechtigkeit*, der von John Rawls, bezieht sich Gerechtigkeit auf

[75] Die dreifache Zielsetzung, mit der die Agenda 21 das Programm einer „sustainable development“ erklärt, bringt dies deutlich zum Ausdruck: aufgeführt wird die Gleichrangigkeit der Ziele der ökologischen Nachhaltigkeit, der sozialen Gerechtigkeit und des ökonomischen Wachstums.

> „die Grundstruktur der Gesellschaft, die Art, wie die wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen Grundrechte und -pflichten und die Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit verteilen“ (Rawls 1979, 23) .

Rawls benennt zwei elementare Grundsätze der Gerechtigkeit: der erste postuliert die allgemeine Gleichheit der Grundrechte und Grundpflichten, der zweite Grundsatz bestimmt, dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten, z.B. die Ungleichverteilung von Macht oder Reichtum, nur dann gerecht sind, wenn sich aus ihnen Vorteile für alle, insbesondere für die schwächsten Mitglieder der Gesellschaft ergeben. Der zweite Grundsatz, das so genannte Differenzprinzip, verlangt mit anderen Worten, gesellschaftliche Ungleichheiten müssten so beschaffen sein, dass sie den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bringen (ebd. 336). Eine Gesellschaftsordnung ließe sich somit gegenüber einer anderen als gerechter bezeichnen, wenn in dieser die dort am schlechtesten gestellten Positionen über eine günstigere Ausstattung mit Grundgütern verfügen als in jener. Soziale Gerechtigkeit umfasst mindestens zwei zentrale Elemente: einerseits ein Gleichheitsprinzip, das allen Menschen gleiche Grundrechte und gleiche maximale Freiheiten zugesteht und eine willkürliche Ungleichbehandlung untersagt, zum anderen das Prinzip einer distributiven Gerechtigkeit, das die Ungleichheit der Verteilung von Gütern und Lasten zwar nicht ausschließt, jedoch auf eine solche Verteilungsstruktur begrenzt, die für die am schlechtesten gestellten Personen von Vorteil ist. Die gesellschaftlichen Institutionen müssen so beschaffen sein, dass sie die liberalen Grundrechte und die Verteilungsgerechtigkeit garantieren – und dem Individuum wiederum kommt unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten die Pflicht zu, zur Erhaltung und Förderung gerechter Institutionen beizutragen.

Die komplexe Begründungsproblematik dieser vertragstheoretischen Gerechtigkeitskonzeption kann hier nicht dargelegt werden. Hier soll nur erörtert werden, inwieweit ein solcher m.E. intuitiv einleuchtender Gerechtigkeitsbegriff für das Verständnis von Gerechtigkeit in der Weltgesellschaft fruchtbar gemacht werden kann. Denn die Rawls’schen Gerechtigkeitsprinzipien sind zunächst ausdrücklich unter der Voraussetzung einer mehr oder weniger autarken und umgrenzten nationalen Gesellschaft entwickelt. Bei deren Anwendung auf den Kontext der internationalen bzw. transnationalen Gerechtigkeit ergeben sich erhebliche Schwierigkeiten, die vor allem mit der impliziten Anerkennung von Wohlfahrtsrechten zusammenhängen.

Es ist offensichtlich, dass die gegebene Ordnung der Weltgesellschaft weit von einer Ordnung entfernt ist, die beanspruchen könnte, gerecht zu sein, sind doch einerseits für weite Bevölkerungskreise die Grundrechte nicht annähernd garantiert und hat sich im Verlaufe der Globalisierung die Situation der am wenigsten Begünstigten verschlechtert. Die Disparität der Einkommen und der Verfügung über Grundgüter ist gar gewachsen. Ist das Rawls’sche Gerechtigkeitstheorem auf internationale Verhältnisse überhaupt

anwendbar? Die doppelte Verpflichtung der gesellschaftlichen Ordnung auf Gerechtigkeit lässt sich nach Rawls nur im Kontext einer abgegrenzten Rechtsgemeinschaft begründen. Versuche, das Rawls'sche Konzept der Verteilungsgerechtigkeit unmittelbar auf internationale bzw. globale Verhältnisse anzuwenden, müssen daher, wie Charles Beitz gezeigt hat, eine kosmopolitische Staats- und Rechtsordnung voraussetzen. Offenbar kann das Prinzip einer globalen Verteilungsgerechtigkeit erst unter den Bedingungen eines Weltstaates Geltung haben, dessen Bürgerinnen und Bürger sich zur wechselseitigen Achtung ihrer Grundfreiheiten verpflichten und sich an die Vereinbarung binden, füreinander einzutreten. Rawls selbst hat zwar ebenfalls die Konsequenzen seiner Gerechtigkeitstheorie für eine Theorie der internationalen Gerechtigkeit erörtert, die Prinzipien einer internationalen Gerechtigkeit jedoch auf Entsprechungen des Gleichheitsgrundsatzes beschränkt. Da er die globalistische Position, wie sie Beitz vertritt, nicht teilen mag, entfällt ein dem Differenzprinzip analoges Prinzip der distributiven Gerechtigkeit zwischen den Nationen (vgl. O'Neill 1998).

Zwischen der gebotenen Universalität von Gerechtigkeitsprinzipien und den Realisierbarkeitsbedingungen sozialer Gerechtigkeit gibt es ein eigentümliches Spannungsverhältnis, das sich in der Asymmetrie von Freiheits- und Wohlfahrtsrechten widerspiegelt. Den *Freiheitsrechten* korrespondieren in erster Linie negative Pflichten, d.h. die Pflicht etwas zu unterlassen – die Achtung der Integrität, des Eigentums und der Meinungsfreiheit der Menschen beispielsweise wird in erster Linie durch Verbote der Intervention in die Freiheitssphäre eingelöst. Dergleichen Prinzipien eines Systems der wechselseitig maximalen Freiheiten lässt sich, soweit es nur Unterlassungspflichten impliziert, unmittelbar auf das Verhältnis von Staaten untereinander (z.B. im Blick auf ein Interventionsverbot und die Anerkennung der politischen Souveränität), darüber hinaus aber auch auf das Verhältnis aller Menschen gegenüber staatlicher Willkür anwenden. Da sich die Staaten, wie dies mit der Vereinbarung über den Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte im Dezember 1966 erfolgte, verbindlich darauf verpflichtet haben, die Freiheitsrechte eines jeden Menschen anzuerkennen, besteht diesbezüglich eine universelle Rechtsgemeinschaft, der alle Menschen über ihre spezifische Staatsbürgerschaft hinaus angehören. Unabhängig davon, dass diese Rechte gleichwohl tagtäglich verletzt werden und die Staatengemeinschaft nachlässig mit ihrer Ahndung verfährt, ist eindeutig, welche Unterlassungspflichten für wen verbindlich sind, um die negativen Abwehrrechte zu garantieren.

Anders ist es um die *Wohlfahrtsrechte* bestellt. Ihre Verwirklichung ist eindeutig auf positives Handeln, auf die Wahrnehmung positiver Pflichten verwiesen. Auf internationaler Ebene ist jedoch völlig unklar, wer über die Einzelstaaten hinaus der Träger dieser positiven Pflichten sein könnte. Wohlfahrtsrechte können nur im Rahmen einer Solidargemeinschaft eingelöst

werden, deren Mitglieder wechselseitig füreinander eintreten. Das Modell des Länderfinanzausgleiches, wie es derzeit in Deutschland (noch) praktiziert wird, oder das Prinzip der Krankenversicherung funktionieren nur insoweit, als die Rechte und Pflichten klar definiert sind, streng reziproken Charakter haben und auf eine klar umgrenzte „Mitgliedschaft" bezogen sind. Weiterhin müssen Kooperationsregeln die Gefahr von Trittbrettfahrern minimieren, und eine hinreichende Legitimation muss auch für den Fall mobilisiert werden können, dass Einzelne über lange Zeiträume hinweg Leistungen erbringen, ohne ihrerseits Leistungen in Anspruch zu nehmen. Die Pflichten, die z.B. dem Recht auf eine angemessene medizinische Versorgung entsprechen, sind in dergleichen Solidargemeinschaften mit definierten Mitgliedschaftsbedingungen verankert. Für das auch den Leprakranken Kalkuttas menschenrechtlich verbürgte Recht auf Gesundheit wird der Angehörige einer deutschen Ortskrankenkasse nicht in derselben Weise eintreten können, wollen und müssen, wie er dies gegenüber Mitgliedern seiner Solidargemeinschaft tut. Während das Recht darauf, nicht getötet zu werden, jedem Akteur in der Weltgesellschaft eine unstrittige Unterlassungspflicht auferlegt, bleibt im Dunkeln, welche Handlungsinstanzen tätig werden müssen, um ein universelles Recht auf Ernährung oder ein universelles Recht auf Bildung einzulösen:

> „Es ist unmöglich, daß hier alle Menschen die gleichen Pflichten übernehmen, beispielsweise den gleichen Beitrag leisten, um der Armut oder dem Hunger ein Ende zu bereiten" (O'Neill 1998, 218).

Im Anschluss an einen klassischen Vorschlag Jellineks kann man die grundlegenden Menschenrechte nach drei Kategorien klassifizieren: *liberale Freiheitsrechte, politische Teilnahmerechte* und *soziale Teilhaberechte* (vgl. Gosepath/Lohmann 1998). Die Freiheitsrechte, die in erster Linie den Charakter negativer Abwehrrechte tragen, kommen allen Menschen zu und ihre Einlösung kann, weil sich die zugeordneten Pflichten auf das Unterlassen des Verbotenen beschränken und unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Staatsbürgergemeinschaft gelten, auch unter Bedingungen einer unvollkommenen internationalen Rechtsordnung erwartet werden[76]. Schon die politischen Teilnahme- und Mitwirkungsrechte hingegen, erst recht aber die sozialen Teilhabe- bzw. Wohlfahrtsrechte können nur relativ zur Mitgliedschaft in einer politischen und rechtlichen Gemeinschaft realisiert werden. Aus dieser Feststellung sollte nun nicht der Schluss gezogen werden, dass es unangemessen wäre, Maßstäbe der sozialen Gerechtigkeit auf der

[76] Allerdings ist bedenken, dass auch die negativen Abwehrrechte von der Gesellschaft letztlich ein positives Handeln erfordern, damit diese Rechte auch tatsächlich geschützt werden können (vgl. O'Neill 1998, 219). Hinsichtlich der Durchsetzung der Menschenrechte würde somit die Differenz zwischen negativen und positiven Rechten bzw. Pflichten hinfällig, weil stets mehr als nur ein Unterlassen geboten ist.

Ebene der Weltgesellschaft anzuwenden, insofern diese bislang nicht über eine hinreichende globale Rechts- und Staatsordnung verfügt, die politische Mitwirkung und solidarische Umverteilung im transnationalen Raum gewährleisten kann. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass aus der Entgrenzung der nationalen sozialen Verdichtungszusammenhänge und dem Zusammenwachsen der Welt zu einer globalen Schicksalsgemeinschaft eine universelle Rechts- und Kooperationsgemeinschaft im Entstehen begriffen ist. Spätestens mit der Verabschiedung des Zivil- und Sozialpaktes der Menschenrechte ist auch unter rechtspositivistischer Perspektive eine solche universelle Rechtsgemeinschaft konstituiert, insofern jeder Mensch zum Rechtssubjekt erklärt und die Mitgliedschaft eines jeden menschlichen Individuums in einer universellen Rechtsgemeinschaft freier und gleicher Weltbürger statuiert wird, die der Zugehörigkeit zur Bürgerschaft eines bestimmten Staates gegenüber indifferent ist. Unter der Perspektive einer Weltbürgergesellschaft (die deshalb noch kein Weltstaat sein muss) verschwindet daher die Kluft, die Menschen- und Bürgerrechte trennt (vgl. Wellmer 1993, 194).

Rechte formulieren Ansprüche, die jemand bestimmten anderen gegenüber hat. Die Schwäche der Menschenrechtserklärungen – insbesondere im Blick auf die sozialen und wirtschaftlichen Rechte, sowie die kollektiven Rechte der dritten Menschenrechtsgeneration – besteht darin, nicht hinreichend deutlich machen zu können, welches positive Handeln von wem zur Einlösung welcher Ansprüche geboten ist. Angesichts der permanenten und weitgehend nicht sanktionierten Verletzung der wirtschaftlichen und sozialen Menschenrechte erodiert zudem ihre normative Kraft. Es fehlt an entsprechenden rechtsrealisierenden Institutionen, die den Menschenrechten zur Geltung verhelfen können.

Es wäre verfehlt anzunehmen, dass es in erster Linie Individuen sind, an die die Aufforderung ergeht, für die Erfüllung der Menschenrechte unmittelbar tätig zu werden. Der Einsatz für das Recht auf Nahrung beispielsweise, der sich darin artikuliert, Hilfsflüge für die äthiopischen Dürregebiete zu organisieren, bleibt ohnehin angesichts der Permanenz der Hunger erzeugenden Strukturen, der Allgegenwärtigkeit der Not und der Begrenztheit der eigenen Ressourcen partikular und kontingent, kann mithin auch nicht aus Gerechtigkeitsprinzipien geboten sein, sondern ist eine Leistung verdienstlicher Solidarität. Menschenrechte verpflichten unmittelbar nicht das Individuum zum moralischen Engagement vor Ort, sie fordern es jedoch als Mitglied eines Gemeinwesens auf, die sozialen Institutionen zu verändern, damit der Verletzung von Menschenrechten Einhalt geboten werden kann (vgl. Honneth 1996, 290). In bemerkenswerter Deutlichkeit formuliert der Artikel 28 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 die Notwendigkeit, die Weltordnung so zu transformieren, dass die Menschenrechte erfüllt werden können: „Jeder Mensch hat Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung, in welcher die in der vorliegenden Erklärung angeführten Rechte

und Freiheiten voll verwirklicht werden können". Menschenrechte benennen somit in erster Linie Ansprüche an globale Institutionen (vgl. Pogge 1998a) – an globale Institutionen freilich, die z.T. noch gar nicht existieren bzw. noch nicht in adäquater Weise operieren. Der Einzelne ist daher auch gemäß der Rawls'schen Konzeption verpflichtet, an der Errichtung, Verbesserung und Erhaltung von Institutionen mitzuwirken, die die Grundrechte garantieren und Gerechtigkeit realisieren. „Soziale Gerechtigkeit" selbst ist jedoch kein Gebot und keine Pflicht individuellen Handelns, als vielmehr eine moralisch gebotene Verfassung gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen.

In praxi existiert eine Spannung zwischen universeller Moral und sozialer Solidarität (vgl. Koller 1996). Während universelle Moral und universelle Menschenrechte auf die Idee einer ungeteilten Menschheit bezogen sind, scheint Solidarität nur im Rahmen sozialer Gemeinschaften praktiziert zu werden, die sich über die Teilhabe an einer gemeinsamen sozialen Lebenswelt definieren und eine kollektive Identität ausgebildet haben. Erst vor diesem Hintergrund scheint es möglich, dass deren Mitglieder stärkere moralische Ansprüche untereinander geltend machen können. Es kann keine prinzipiellen Einwände gegen die Erwartung geben, dass auch die Weltgesellschaft den Charakter einer Solidargemeinschaft annehmen kann, in der soziale Teilhabe- und Mitwirkungsrechte wechselseitig eingelöst werden müssen. Es wäre unzulässig, aus der gegebenen Spannung zwischen universellen Menschenrechten und sozialer Solidarität eine Relativierung der sozialen und wirtschaftlichen Menschenrechte auf die Solidaritätspotenziale bestehender Gemeinschaften oder Staaten vornehmen zu wollen. Mit der völkerrechtlichen Anerkennung des Sozialpaktes der Menschenrechte ist es vielmehr geboten, eine globale Sozialordnung zu schaffen, in der diese Rechte für alle Menschen eingelöst werden können. Das in dieser Hinsicht „anspruchsvollste" Menschenrecht ist in Artikel 11 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (von 1966) formuliert, insofern darin ein Menschenrecht auf gesellschaftliche Entwicklung erklärt wird: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf einen angemessenen Lebensstandard für sich und seine Familie an, einschließlich ausreichender Ernährung, Bekleidung und Unterbringung, sowie auf eine stetige Verbesserung der Lebensbedingungen." Auch die Rechte auf Gesundheit (Artikel 12) und Bildung (13) bezeichnen sozioökonomische Leistungsrechte, deren Einlösung eine Neuordnung gesellschaftlicher Verhältnisse im nationalen wie im internationalen Rahmen erforderlich macht.

Das Postulat distributiver Gerechtigkeit in der Weltgesellschaft ist weitreichender als die Forderung nach korrektiver Gerechtigkeit. Es dürfte unserer unmittelbaren moralischen Intuition entsprechen, auch im Nord-Süd-Verhältnis die Wiedergutmachung angerichteter Schäden, z.B. die Kompensationen für die Folgen kolonialer Ausbeutung, als geboten zu begreifen – einmal abgesehen davon, dass die gegenwärtige Politik selbst diesem obliga-

ten Gerechtigkeitsgebot nicht Folge leistet. Aber es liegt auf der Hand, dass der strukturell bedingten Reproduktion von Verelendungsprozessen durch die einmalige Entschädigung für schuldhafte Verursachung von Armut nicht beizukommen ist. Mit einem am Differenzprinzip angelehnten Verständnis internationaler sozialer Gerechtigkeit ist es darüber hinaus in einem strukturell radikalisierten Sinne für geboten anzusehen, die Strukturen und Institutionen der Weltgesellschaft und deren Verteilungseffekte so zu gestalten, dass die Lebensumstände der Ärmsten nachhaltig verbessert werden – was die Möglichkeit einschließt, dass den Wohlhabenderen in einer gerechten Gesellschaftsordnung gegenüber einer ungerechteren Verteilungsstruktur erhebliche Einbußen zugemutet werden müssen.

Allerdings ergibt sich auf der Basis einer liberalen und kontraktualistischen Gerechtigkeitskonzeption, wie sie Rawls vertritt, noch nicht zwingend, dass vorgefundene Benachteiligungen im Rahmen einer gerechten Weltwirtschaftsordnung ausgeglichen werden müssen oder die wohlhabenden Staaten verpflichtet sind, z.B. über Entwicklungszusammenarbeit zum Abbau sozialer Disparitäten beizutragen. Für Rawls selbst ist der Ausgleich vorgefundener Benachteiligungen nicht per se gerechtigkeitsgeboten, insofern er nur die liberalen Freiheitsrechte und keine sozio-ökonomischen Leistungsrechte zu jenen Grundrechten zählt, die gerechtigkeitsrelevant sind, und seine Gerechtigkeitsprinzipien weiterhin von einer egalitären und fairen Ausgangsposition ausgehen, jedoch kein egalitäres Verteilungsergebnis intendieren. Auch Höffe wertet Entwicklungszusammenarbeit und Nothilfe in Nord-Süd-Zusammenhängen als supererogatorische Leistungen, d.h. als ein verdienstliches Mehr, das über das strikt Gebotene und Geschuldete hinausgeht, und wofür er daher auch nicht vorrangig den Staat bzw. transnationale Institutionen, sondern private Träger und Nichtregierungsorganisationen in die Pflicht nehmen möchte (vgl. Höffe 1999a, 414 f.).

Es ist bemerkenswert, dass schon in Kants Rechtsverständnis das Recht auf Hilfe nur am Rande Berücksichtigung findet und die entsprechende Pflicht, anderen in Notlagen zu helfen, keine unbedingte Rechtspflicht darstellt. Vor allem aber sind in der Ethik der Aufklärung soziale Wohlfahrts- und Leistungsrechte noch nicht im Blick. Die Anerkennung der Freiheitsrechte schien ausreichend, um Gerechtigkeit in einer liberalen Gesellschaft zu garantieren. Dass die Mechanismen des freien Marktes ihrerseits gesellschaftliche Ungleichheit in ungeahntem Ausmaß produzieren, schien Kant an der Schwelle der Entfaltung des industriellen Kapitalismus noch nicht absehen zu können – im Gegenteil, gerade in der Globalisierung der bürgerlichen Marktwirtschaft wurde ein wesentlicher Garant der Demokratisierung und Friedenssicherung erblickt (vgl. Chwaszcza/Kersting 1998, 544). Doch weder das Universalisierungsprinzip des kategorischen Imperativs, noch die Voraussetzung einer wechselseitigen Anerkennung eines Systems der maximalen und egalitären Grundfreiheiten weisen das „Recht des Stärkeren“, das die

freie Marktkonkurrenz letztlich in seiner Wirkung zur Geltung bringt, nachdrücklich in die Schranken. Die Forderung nach egalitären Ausgangsbedingungen bzw. Chancengleichheit kann auch in Verbindung mit dem Rawls'schen Differenzprinzip noch nicht hinreichend charakterisieren, was „soziale Gerechtigkeit" unter den Bedingungen des globalen Kapitalismus bezeichnet. Das strukturelle Marktversagen äußert sich – abgesehen von den destruktiven Wirkungen der Externalisierung ökologischer Kosten – schon darin, dass der Markt die ökonomisch Bessergestellten prämiert und die wirtschaftlich Minderbemittelten weiter benachteiligt. Das Ausmaß der strukturellen Benachteiligung, das die derzeitige weltwirtschaftliche Ordnung produziert, kommt aber vor allem darin zum Ausdruck, dass täglich Hunderttausende von Menschen in eine Situation hineingeboren werden, in der sie, ganz unstrittig unverschuldet, von vorneherein von der gleichberechtigten Nutzung der planetarischen Ressourcen ausgeschlossen sind. Die realen Ausgangsbedingungen sind durch die Verteilungswirkungen der herrschenden globalen Grundordnung extrem verschieden: mehr als ein Viertel der Menschheit sieht sich mit einer Lebenssituation konfrontiert, in der ihnen der Zugang zu den globalen Gütern versperrt ist. Liberale Freiheitsrechte allein, sowie die Garantie, dass prinzipiell alle Ämter und Positionen in der Weltgesellschaft allen offen stehen, sind indifferent gegenüber der faktischen Ungleichverteilung der sozio-ökonomischen Potenziale, entsprechende Rechte auch wahrnehmen zu können. Es ist daher unerlässlich, über die Anerkennung der liberalen Freiheitsrechte hinaus von einer Gesellschaftsordnung, die sozial gerecht zu sein beansprucht, auch die institutionelle Absicherung der sozialen und ökonomischen Menschenrechte zu verlangen[77].

Weil die Gleichbehandlung von ungleichen Partnern zwangsläufig zur Verschärfung von Ungleichgewichten führt, kann auch in den internationalen Handelsbeziehungen zwischen armen und reichen Ländern keine strikte Reziprozität gelten. Es ist bemerkenswert, dass im internationalen Handelsrecht das Fairnessgebot, unverschuldete Benachteiligungen durch eine entsprechende präferentielle Behandlung tendenziell auszugleichen, in Ansätzen durchaus verankert ist. So konnte die Dritte Welt selbst in dem vom Liberalisierungsanliegen dominierten GATT-Abkommen Ausnahmen vom Reziprozitätsprinzip durchsetzen: die so genannten „weniger entwickelten Vertragsparteien" sind unter bestimmten Bedingungen von der Reziprozitätspflicht befreit, das heißt, von ihnen werden keine Gegenleistungen für gewährte

[77] Tugendhat versteht den Ansatz bei den sozioökonomischen Menschenrechten als eine alternative Argumentation zum Konzept der distributiven Gerechtigkeit, wobei aber letztlich beide Argumentationsstränge komplementär aufeinander bezogen werden können und müssen (Tugendhat 1995, 390 f.). Das Menschenrechtskonzept benennt die Mindestbedingungen der Gerechtigkeit, wohingegen die Forderung nach mehr Gerechtigkeit, und das heißt in erster Linie, nach einer egalitäreren Verteilungsgerechtigkeit, dynamisch und tendenziell unbegrenzt ist.

Handelszugeständnisse verlangt (vgl. Seitz/Windfuhr 1989). Die 1979 in den GATT-Vertrag aufgenommene „Enabling Clause“ stellt es den wohlhabenderen Vertragsparteien frei, ungeachtet der Reziprozitäts- und der Meistbegünstigungsklausel, den Entwicklungsländern eine günstigere und differenzierte Behandlung zu gewähren, ohne diese Vorzüge auch zugleich allen anderen Vertragsparteien gewähren zu müssen. Dementsprechend sahen beispielsweise auch die Lomé-Abkommen, die die Europäische Union mit den Ländern Afrikas, der Karibik und des Pazifik geschlossen hatte, eine präferentielle Behandlung der AKP-Staaten (z.B. Zollbefreiungen oder zollfreie Kontingente) vor. Es wird somit anerkannt, dass Fairness zwischen ungleichen Handelspartnern nicht, im handelspolitischen Sinne, durch Reziprozität gewährleistet werden kann, sondern der Proportionalität bedarf. Es steht auf einem anderen Blatt, dass die Welthandelsanteile, die entsprechenden Präferenzabkommen unterliegen, letztlich verschwindend gering sind und bei der Fortschreibung der GATT-Verträge unter dem Dach der WTO wie auch bei der Neuverhandlung des Lomé-Abkommens der Gedanke des freien Wettbewerbs auch zwischen ungleichen Partnern wieder in den Vordergrund rückte (vgl. Tetzlaff 2000).

Auch das Konzept des „Fairen Handels“ geht davon aus, dass die Benachteiligung von Kleinproduzenten des Südens durch einen Aufschlag auf den normalen Weltmarktpreis ausgeglichen werden muss. Die wenig ergiebige Debatte über die Charakteristika eines „gerechten Preises“ und die umstrittenen Versuche, die Bedingungen eines fairen Handels durch weitere Konditionen (z.B. Einhaltung ökologischer und sozialer Standards) zu qualifizieren, demonstrieren die Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn die Modalitäten des Ausgleichs von ökonomischer Benachteiligung konkretisiert werden müssen. Dennoch ist an dem Grundgedanken festzuhalten, dass soziale Gerechtigkeit von weltwirtschaftlichen Strukturen eine differenzierte Behandlung ungleicher Akteure impliziert und die Verteilungseffekte einer Regulierung in einer Weise bedürfen, die unverschuldete Benachteiligungen ausgleicht. Auf entsprechende Prämissen stützt sich auch Pogges Forderung nach einer globalen Rohstoffdividende, die verlangt, dass alle Staaten für die Rohstoffe, die sie nützen oder verkaufen, eine Entwicklungsdividende abführen müssen, weil ihnen kein ausschließliches Eigentumsrecht an den auf ihrem Territorium befindlichen Ressourcen zukommt (vgl. Pogge 1998a)[78].

Da einerseits Menschenrechte für minimale ökonomische und soziale Lebensstandards bestehen, andererseits der Ausgleich von Benachteiligungen geboten ist, muss auch die Unterstützung, die zur Überwindung der Armut aufzuwenden ist, moralisch stärker gewichtet werden, als dies mit der An-

[78] Auch das Modell der Nutzungsentgelte für globale Gemeinschaftsgüter des WBGU folgt diesem Gedanken, beschränkt sich allerdings auf globale Güter wie Luft und Hochsee, für die keine nationalen Eigentumsansprüche angemeldet werden können (vgl. WBGU 2002).

nahme erfolgt, es handle sich bei der Entwicklungs-"Hilfe" um eine verdienstliche, aber eben nicht gerechtigkeitsgebotene Leistung. Das Recht der unverschuldet in Armut Geratenen auf Unterstützung richtet sich nicht an Individuen der wohlhabenden Länder. Diesem Recht entsprechen keine vollkommenen Pflichten auf Seiten Einzelner – sehr wohl aber besteht für die globalen Institutionen der Weltgesellschaft die Pflicht, nicht nur im Falle von Katastrophen unverzüglich Nothilfe zu leisten, sondern auch die Verteilung ihrer Grundgüter so zu organisieren, dass die Reproduktion von struktureller Armut dauerhaft überwunden wird. Den Hungernden in Äthiopien zu Hilfe zu eilen, kann angesichts der Vielfalt menschlicher Notlagen, der Begrenztheit der eigenen Ressourcen und der Fragwürdigkeit des Nutzens der individuell geleisteten Hilfe keine unbedingte und rechtlich geschuldete Pflicht eines Bürgers eines wohlhabenden Staates sein. Gleichwohl mag es im Sinne der Menschenliebe oder auch der Solidarität moralisch geboten sein, z.B. über eine Spende einen direkten Beitrag zur Nothilfe zu leisten. Die Staatengemeinschaft und die internationale „development community" jedoch ist gemäß den Menschenrechten und den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit verpflichtet, Hilfe zu leisten und zugleich präventive Maßnahmen zu ergreifen, die der Entstehung zukünftiger Hungerkatastrophen entgegenwirken – die Weltgesellschaft würde sich andernfalls der unterlassenen Hilfeleistung schuldig machen.

*Gerechtigkeit und Solidarität*

In der entwicklungspolitischen Diskussion wird „internationale soziale Gerechtigkeit" häufig mit „internationaler Solidarität" identifiziert. Ich möchte demgegenüber den Vorschlag Höffes (1999a) aufgreifen, „*Solidarität*" als sozialethische Kategorie zwischen Gerechtigkeit/Recht und Menschenliebe anzusiedeln. Gerechtigkeit bezeichnet das unbedingt Gebotene, das streng geschuldete Recht, die Menschenliebe hingegen eine verdienstliche Mehrleistung. Unter Solidarität ist die Hilfe auf Gegenseitigkeit im Kontext einer Schicksalsgemeinschaft zu verstehen. Wie Gerechtigkeit gründet Solidarität auf einem Verhältnis der wechselseitigen Verpflichtung[79], markiert jedoch

[79] Der Sinn von Reziprozität als Basis von Gerechtigkeit und von Solidarität ist hier allerdings nicht identisch mit dem oben diskutierten Reziprozitätsprinzip des Handelsliberalismus. Reziprozität in Handelsverträgen gründet auf dem Grundsatz des „do ut des" und verlangt, dass die Vertragspartner auch im Falle ungleicher Wirtschaftskraft einander die gleichen Vergünstigungen gewähren. Die wechselseitige Verpflichtung im Sinne der Gerechtigkeit und der Solidarität beinhaltet demgegenüber, der „Proportionalität" gemäß, auch die Berücksichtigung von Unterschieden in der Fähigkeit, jederzeit dieselben Leistungen erbringen zu können. Im Unterschied zur Menschenliebe sehen sich allerdings beide Seiten verpflichtet, unter gleichen Bedingungen in gleicher Weise füreinander einzutreten, und insofern liegt dem Gerechtigkeitssinn wie der Solidarität eine latente Reziprozitätserwartung zu Grunde.

nicht wie diese eine unbedingt gebotene Pflicht, ist daher wie die Menschenliebe nicht rechtlich geschuldet. Während die Menschenliebe allerdings eine moralische Einstellung beschreibt, in der freiwillig altruistische Hilfe gewährt wird, ohne dass man hierfür eine Gegenleistung erwartet, wurzelt Solidarität in einem wechselseitigen Füreinander-Eintreten, von dem man gegebenenfalls auch selbst profitieren kann. Diese begriffliche Differenzierung sensibilisiert einerseits dafür, bedachter mit dem Solidaritätsbegriff umzugehen, vor allem in Situationen, in denen eine auffällige und dauerhafte Asymmetrie zwischen Helfenden und Hilfsbedürftigen vorliegt, ohne dass Wechselseitigkeit erwartet werden kann. Andererseits macht sie aber auch auf den strengeren unbedingten Rechtscharakter von sozialer Gerechtigkeit aufmerksam, dem eine höhere Verbindlichkeit zukommt als dem Solidaritätsgebot.

Wenn wir also davon ausgehen, dass sich die Gerechtigkeit einer Gesellschaftsordnung danach bestimmt, „was freie und vernünftige Menschen in ihrem eigenen Interesse in einer anfänglichen Situation der Gleichheit zur Bestimmung der Grundverhältnisse ihrer Verbindung annehmen würden“ (Rawls 1979, 28), haben die sich daraus ergebenden Gerechtigkeitsprinzipien nichts mit einem Altruismus zu tun, der das Eigeninteresse gegenüber dem Interesse anderer vollständig unterordnet. Die Anerkennung gleicher Grundrechte und die gerechte Verteilung der Grundgüter sind Prinzipien einer vernünftigen Kooperation, die distributiv-kollektiven Interessen und nicht der Verwirklichung der Menschenliebe dient. Ebenso wenig ist Solidarität im engeren Sinne ein altruistisches Konzept, sondern eine Haltung der latenten Reziprozität, ein

> „Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen Personen, die, trotz Differenzen, ihre Interessenlage und Ziele als gleich verstehen, aber ungleich beeinträchtigt sehen, woraus der Anspruch bzw. die freiwillige Verpflichtung einseitiger Unterstützung erwächst, gekoppelt mit dem Anspruch auf bzw. der Verpflichtung zur Unterstützung von der anderen Seite, sofern die Situation sich verkehrt“ (Hondrich/Koch-Arzberger 1992, 14).

Je nachdem, in welchem Verhältnis die erbrachte Leistung zur erwarteten Gegenleistung steht, lassen sich die Formen der Solidarität weiter differenzieren: wenn die Erwartung dominiert, dass Gegenleistungen unmittelbar und adäquat erbracht werden, liegt „Solidarität aus Eigeninteresse“ vor. Wird hingegen eine Vorleistung unter Einräumung der Möglichkeit erbracht, dass mit einer Gegenleistung in absehbarer Zeit nicht zu rechnen ist, kann man von „Solidarität aus Opferbereitschaft“ sprechen, die somit zur uneigennützigen Menschenliebe tendiert. Dem Gerechtigkeitsgebot nahe ist demgegenüber die „Solidarität aus Fairness“, die zur reziproken Kooperation bei der Erzeugung kollektiver Güter verpflichtet. Diese Kooperation erbringt in der Regel einen Nutzen, der höher ist als die aufgewendete individuelle Leistung, allerdings nur dann, wenn die Mehrzahl der Kooperanten sich dahingehend „fair“ verhält, dass sie nicht als „Trittbrettfahrer“ versuchen, am öffentlichen

Gut zu partizipieren, ohne sich an seiner Erzeugung zu beteiligen (vgl. Baurmann 1998). Kooperatives Verhalten liegt somit ebenfalls im Eigeninteresse, wenngleich man auf den ersten Blick den individuellen Nutzen maximieren könnte, wenn man sich unsolidarisch verhält, allerdings nur, sofern sich nicht alle anderen ebenfalls unsolidarisch verhalten.

Auch auf weltgesellschaftlicher Ebene lässt sich Solidarität als eine kooperative Haltung begründen, die einem wohlverstandenen Eigeninteresse dient. Der kollektiven Gefährdung durch globale Risiken kann nur auf der Basis grenzüberschreitender Solidarität, die Fairnessbedingungen genügt, begegnet werden. Allerdings kann nicht davon die Rede sein, dass, wie Beck vermutet, globale Gefahren auch automatisch globale Solidaritäten stiften (so Beck 1997, 73). Die gegenwärtigen Trends in Weltpolitik und Weltwirtschaft deuten eher darauf hin, dass die dominanten Akteure der Globalisierung nach dem Motto „Rette sich wer kann" vorrangig um die Sicherung ihrer kurzfristigen nicht verallgemeinerungsfähigen Eigeninteressen bemüht sind und internationale Vereinbarungen allenthalben von Trittbrettfahrern unterlaufen werden.

Solidarität ist eine ethische Einstellung, die individuellen oder kollektiven Akteuren zukommt. Soziale Gerechtigkeit bezieht sich demgegenüber auf die distributive Grundstruktur der Gesellschaft und ihrer Institutionen. Doch auch diese Institutionen sind nicht lebensfähig, wenn die Menschen, die in ihnen agieren, nicht über entsprechende moralische Haltungen verfügen:

> „Um die erforderlichen Institutionen einzurichten und mit Leben zu erfüllen und um die bisherigen Ansätze situationsgerecht weiterzuentwickeln, braucht es Weltbürgertugenden, die freilich die Institutionen nicht ersetzen können, sie aber ergänzen. (...) Ohne eine weltbürgerliche Motivation und ihre Stabilisierung in Gewohnheiten und Charaktermerkmalen, ohne weltbürgerliche Haltungen, kann eine Weltrepublik weder eingerichtet noch erhalten werden" (Höffe 1999a, 335).

Als solche elementare Weltbürgertugenden benennt Höffe den Welt-Rechtssinn, den Welt-Gerechtigkeitssinn, den Welt-Bürgersinn und den Welt-Gemeinsinn. Es liegt nahe, die Beförderung von dergleichen Tugenden als einen Auftrag an Bildung und Erziehung zu formulieren. Und tatsächlich finden sich auch in den zahlreichen Versuchen, die Schlüsselkompetenzen eines Globalen Lernens zu bestimmen, Kompetenzziele, die dem hier vorgeschlagenen Tugendkatalog recht nahe kommen. Insbesondere das im angelsächsischen Raum in verschiedenen Varianten diskutierte Konzept einer „Education for Global Citizenship" konkretisiert seine Lernziele im Sinne von weltbürgerlichen Haltungen und Einstellungen, die das klassische Programm der staatsbürgerlichen Erziehung überschreiten (vgl. Oxfam 1997, Boulding 1988).

# *4. Das Leitbild einer zukunftsfähigen menschlichen Entwicklung*

*Empowerment, Selbstbestimmung und autozentrierte Entwicklung*

Mit dem Hinweis auf „Weltbürgertugenden" war zuletzt davon die Rede, dass eine gerechte Gesellschaftsordnung einer personalen Entsprechung bedarf. Auch Rawls Gerechtigkeitskonzeption benennt den „Gerechtigkeitssinn" als wesentliche Stabilitätsbedingung gerechter Institutionen (vgl. Rawls 1979, 493). Allerdings vernachlässigt er in einer anderen Hinsicht die personale Ebene, was beim Versuch der Anwendung des Gerechtigkeitsmodells auf internationale Verhältnisse zu erheblichen Korrekturen zwingt. Der Rawls'sche Grundgüterobjektivismus übersieht, so vor allem die Kritik des Wirtschaftsnobelpreisträgers Amartya Sen, die kulturell bedingten wie auch die individuellen Varianzen bei der Bewertung von Grundgütern und menschlichen Bedürfnissen (vgl. Sen 1992). Das Konzept der gerechten Verteilung der Grundgüter unterstellt, dass diese für alle Menschen gleichermaßen wertvoll sind und ihren jeweils verschiedenen Zwecken gerecht werden können. Sen führt demgegenüber den Nachweis, dass der Wert, der bestimmten Grundgütern beigemessen wird, von den individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten wie auch von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und den naturräumlichen Rahmenbedingungen abhängig ist. Es kommt daher für ihn nicht in erster Linie darauf an, wie gut Personen mit Grundgütern ausgestattet sind, sondern was Personen mit diesen Gütern erreichen können. Nicht die egalitäre Verteilung von Rechten und Gütern ist daher für die Gerechtigkeit einer Gesellschaft maßgeblich, sondern die Gleichheit der Fähigkeit, eigene Lebenspläne zu verfolgen.

Für Sen ist das Wohlergehen („well-being") einer Person abhängig von der Ausübung bestimmter Grundfunktionen („functionings"), zu denen u.a. eine angemessene Ernährung, Selbstachtung, Gesundheit und die Teilhabe am öffentlichen Leben zählen. Dabei kommt es nicht nur auf eine hohes Niveau der Fähigkeiten („capabilities") an, diese Grundfunktionen tatsächlich ausüben zu können, sondern wesentlich auch auf die Freiheit, über Ausmaß und Prioritäten ihrer Verwirklichung autonom zu verfügen. Anders gesagt, zählt somit die Freiheit, über die Inhalte und Kriterien der eigenen Lebensqualität entscheiden zu können, selbst zum Bestandteil eines gehaltvollen Begriffs der Lebensqualität. Ausgehend von einem capability approach gelangt Sen zu einem an der Erweiterung menschlicher Fähigkeiten aufgebauten Entwicklungsbegriff: Entwicklung meint „the enhancement of certain human functionings and the expansion of human capabilities to so function" (Cocker 1992, 586).

Gegenüber einem ökonomistisch verengten Entwicklungsverständnis, das auf die bloße Steigerung eines privat angeeigneten materiellen Wohlstands

zielt, wurde auch seitens der „South Kommission“ unter Vorsitz von Julius K. Nyerere 1990 ein alternatives Modell gesellschaftlicher Entwicklung geltend gemacht, das die „self-reliance“, die Eigenständigkeit und die Selbstbestimmung betont:

> „Nach unserer Auffassung ist Entwicklung ein Prozeß, der es Menschen ermöglicht, ihre Fähigkeiten zu entfalten, Selbstvertrauen zu gewinnen und ein erfülltes und menschenwürdiges Leben zu führen. Entwicklung ist ein Prozeß, der die Menschen von der Angst vor Armut und Ausbeutung befreit. Sie ist der Ausweg aus politischer, wirtschaftlicher oder sozialer Unterdrückung. (...) Entwicklung ist daher gleichbedeutend mit wachsender individueller und kollektiver Eigenständigkeit“ (zit. nach Nohlen/Nuscheler 1992, 73).

Gesellschaftliche Entwicklung wird hier also nicht mit wirtschaftlichem Wachstum identifiziert, sondern mit der Entfaltung menschlicher Gestaltungsmöglichkeiten: Entwicklung meint zuallererst „empowerment“, d.h. die Stärkung der Selbstorganisation und Selbstkompetenz von Gruppen und Individuen. Die Möglichkeit, an dem gesellschaftlichen Diskurs über die Ziele und Strategien der gesellschaftlichen Entwicklung gleichberechtigt teilhaben zu können, ist notwendige Voraussetzung jeder menschlichen Entwicklung. Entwicklung setzt daher die Befreiung des Menschen aus Verhältnissen voraus, die seine Partizipation behindern. Die Akzentuierung der menschlichen Fähigkeit, eigene Lebensziele zu setzen und zu verfolgen und über die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung mitzubestimmen, wird auch bei der Definition menschlicher Entwicklung betont, wie sie UNDP (in ausdrücklicher Anlehnung an Sen) eingeführt hat: „Human development“, so heißt es im Human Development Report 1990, „is a process of enlarging people’s choices. The most critical ones are to lead a long and healthy life, to be educated and to enjoy a decent standard of living“ (UNDP 1990, 10). Im Sinne der Argumentation Sen’s ist unter der Steigerung der menschlichen Verwirklichungschancen hier gerade nicht die Steigerung jener scheinbaren Wahlfreiheit des Konsumenten gemeint, der in der kapitalistischen Konsumgesellschaft gehuldigt wird. Weder das quantitative Ausmaß der Güterversorgung, noch der unmittelbare individuelle Nutzen geben den Maßstab für die Qualität der Lebensbedingungen ab, vielmehr betont Sen die „freiheitlichen Möglichkeiten, ein mit Gründen schätzenswertes Leben zu führen“ (Sen 2000, 94).

Ein Konzept autozentrierter Entwicklung, das in diesem Sinne auf die kollektive und individuelle Selbstbestimmung setzt, der Entfaltung endogener Potenziale Priorität einräumt und dabei vor allem die Verschränkung gesellschaftlicher Entwicklungspotenziale und personaler Fähigkeiten intendiert, muss allerdings unter den gegebenen Bedingungen der Globalisierung modifiziert werden. Die ursprüngliche entwicklungsstrategische Empfehlung, autozentrierte Entwicklung über eine zumindest zeitweilige Abkoppelung vom Weltmarkt zu realisieren, kann im Blick auf die vorliegenden Erfahrungen

des Scheiterns z.B. von Nord-Korea, Albanien oder Tansania als wenig erfolgversprechend angesehen werden. Angesichts der Dichte der weltgesellschaftlichen Verflechtungen ist darüber hinaus eine Dissoziation von weltgesellschaftlichen Zusammenhängen schlicht nicht praktikabel – ganz abgesehen davon, dass sich kein Teil der Welt mehr der Auseinandersetzung mit den grenzüberschreitenden Problemen vom Klimawandel bis zur internationalen Kriminalität durch Abschottung entziehen könnte. Doch in diesem Zusammenhang ist nicht so sehr die Praktikabilität einer Entwicklungsstrategie, vielmehr die konzeptionelle Unzulänglichkeit der herkömmlichen Idee einer autozentrierten Entwicklung von Bedeutung: Samir Amin, die South-Commission und Dieter Senghaas, die dieses Konzept entwicklungstheoretisch fundiert hatten, identifizierten letztlich die Nationalgesellschaft als Träger und Subjekt „*autozentrierter Entwicklung*". Die Binnenorientierung der Nationalökonomie in Verbindung mit einer organischen Integration der verschiedenen Produktionssektoren und einer Steigerung der binnenmarktorientierten Massenkaufkraft zum einen, die größtmögliche Souveränität eines Nationalstaates, über seine ökonomischen und politischen Angelegenheiten frei entscheiden zu können, zum anderen bezeichneten ursprünglich die essentials eines autozentrierten Entwicklungsweges. Doch im Zuge von Denationalisierung und Globalisierung ist es nicht mehr schlüssig, eine nationale Gesellschaft als abgrenzbare Einheit sozialer Entwicklung zu postulieren.

Soll stattdessen die Weltgesellschaft insgesamt als Einheit autozentrierter Entwicklung beschrieben werden, so entfällt die Differenz zwischen Innen und Außen, die die Möglichkeit von Autozentrierung konstituiert, kann doch von einer autozentrierten sozialen Entwicklung nur sinnvoll im Blick auf ein soziales System gesprochen werden, das sich durch die Aufrechterhaltung einer Grenze und die Verdichtung interner Komplexität von einer sozialen Umwelt unabhängig macht. Die Weltgesellschaft allerdings, insofern sie alles Soziale einschließt, verfügt über keine soziale Umwelt mehr. Die Evolution der Weltgesellschaft als eines autopoietischen sozialen Systems ist systemtheoretisch betrachtet zwangsläufig autozentriert – wäre sie es nicht, würde die Weltgesellschaft aufhören zu existieren. Der Versuch von Hein, das Konzept der autozentrierten Entwicklung unter den Bedingungen der globalen Vergesellschaftung zu reformulieren, führt zu einer Begriffsbestimmung, die letztlich mit der Definition von Autopoiesis konvergiert, wenn er Autozentriertheit im Sinne einer „grundlegenden Reflexivität gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse, eines ständigen Rückbezugs politischer und wirtschaftlicher Entscheidungen auf interne Entwicklungsprozesse" (Hein 1999, 236) beschreibt.

Das Programm einer nationalen Entwicklung ist offensichtlich überholt. So ist es auch nicht länger plausibel, den Territorialstaat als Träger autozentrierter Entwicklung zu definieren. Andererseits macht es gesellschaftstheoretisch wenig Sinn, stattdessen eine Pluralität von regionalen und lokalen Ge-

sellschaften vorauszusetzen (wie dies Hein implizit tut), die dann jeweils zu potenziellen Subjekten der entwicklungspolitischen Selbstbestimmung erhoben werden. Kann es so gesehen in Bezug auf eine funktional differenzierte Weltgesellschaft überhaupt noch angemessen sein, auf einem normativ inspirierten Leitbild einer autozentrierten Entwicklung zu beharren? Die Intention autozentrierter Entwicklung lässt sich im Anschluss an Heins Reformulierungsversuch jedenfalls aufrechterhalten, soweit wir ihre immanente Reflexivität politisch interpretieren, d.h. auf ein Höchstmaß der Fähigkeit und Freiheit eines Gemeinwesens beziehen, über die es betreffenden sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Angelegenheiten entscheiden zu können und die Formulierung und kontinuierliche Modifizierung der Ziele, an denen sich der Gang der sozialen Entwicklung orientieren soll, bestimmen zu können. Autozentrierte Entwicklung wird in erster Linie durch politische Partizipation eingelöst. Dabei macht es wenig Sinn, die Grenzen der Kollektive, denen Selbstbestimmung zukommt, a priori fixieren zu wollen[80]. In einer vernetzten Weltgesellschaft können Subjekte kollektiver Selbstbestimmung nicht absolut, sondern nur relativ, d.h. zeitabhängig und problembezogen, ausgewiesen werden und Souveränität kann mithin nur in einem Mehr oder Weniger zum Ausdruck kommen. Ein solches Verständnis partizipatorischer, autozentrierter Entwicklung konvergiert daher auch mit einem politischen Subsidiaritätsprinzip. Dieses sieht eine vertikal gestufte Kompetenzverteilung vor, die dem Leitgedanken folgt, dass die Aufgaben in der Weltgesellschaft soweit als möglich von den jeweils unteren Einheiten wahrgenommen werden sollen, und Zuständigkeiten nur insoweit auf die nächsthöhere Ebene übertragen werden, als sie von den sozialen Einrichtungen der tieferen Ebene nicht bewältigt werden können. Das bedeutet auch, dass den übergeordneten politischen und gesellschaftlichen Einrichtungen nicht mehr Zuständigkeit zukommen darf, als unbedingt notwendig ist.

Die Voraussetzung einer Weltgesellschaft impliziert daher nicht, dass alle Angelegenheiten, die die gesellschaftliche Entwicklung betreffen, auf weltpolitischer Ebene verhandelt werden – im Gegenteil, würden sich globale Institutionen die politische Zuständigkeit für Fragen anmaßen, die bereits auf lokaler oder regionaler Ebene geregelt werden können, so wäre dies nicht nur legitimatorisch fragwürdig, sondern widerspräche auch dem sozialen und politischen „Sparsamkeitsprinzip“ (Höffe 1999a, 134) der Subsidiarität. Die Wiedergewinnung politischer Steuerungskapazität in der Weltgesellschaft erfordert nicht nur den Ausbau globaler Institutionen, sondern ebenso die Stärkung der Partizipation und Kompetenz regionaler Gemeinwesen. Deren Gestaltungskompetenz kann wiederum umso größer sei, je geringer die Reichweite der Prozesse ist, die der politischen Steuerung bedürfen. Das Konzept

[80] Verwiesen sei nur auf die Schwierigkeit, einen eindeutigen Rechtsträger für den im geltenden Völkerrecht fixierten Grundsatz des Selbstbestimmungsrechts der Völker benennen zu können (vgl. Höffe 1999a, 379).

einer autozentrierten Entwicklung ist daher auch mit der Priorität für eine möglichst kleinräumige Verdichtung ökonomischer Interaktionen verbunden – für die im Übrigen nicht nur politische Gründe sprechen, sondern auch die hohen ökologischen Kosten, die sich aus der hohen Mobilität von Personen und Gütern und dem zum Teil irrsinnigen Transportkarussell auf den globalen Märkten ergeben. Anders als noch beim ursprünglichen Programm der autozentrierten Entwicklung kann die Idee einer regional integrierten Entwicklung allerdings nicht als Abkoppelung von globalen Interdependenzen und vom Weltmarkt verstanden werden, bestenfalls als graduelle Verdichtung von Interrelationen, die die Verflechtung der Region in weltgesellschaftliche respektive weltwirtschaftliche Zusammenhänge nicht aufhebt (vgl. Klemm/Seitz 1989).

Es fehlt nicht an bedenkenswerten Stimmen, die eine radikale Abkehr vom Entwicklungsbegriff für überfällig halten, sei es, weil sich die mit dem Entwicklungsversprechen gesetzten Erwartungen als uneinlösbar erweisen und es daher angemessener wäre, die internationale Entwicklungspolitik durch eine Weltsozialhilfe zu ersetzen (vgl. Menzel 1992), sei es, weil das Entwicklungsdenken als Ideologie des westlichen Imperialismus betrachtet werden müsse, die dazu dient, jegliche Intervention in die Angelegenheiten der als unterentwickelt diskreditierten Gemeinwesen des Südens zu rechtfertigen (vgl. Sachs 1993). Ich halte es gleichwohl für notwendig, das politische Handeln in der Weltgesellschaft an einem normativen Leitbegriff gesellschaftlicher Entwicklung zu orientieren. Angesichts der Fehlschläge der Entwicklungspolitik und des ideologischen Missbrauchs von Entwicklungsversprechen ist nicht zugleich jeglicher Maßstab menschlicher Entwicklung diskreditiert. Auch wenn man es unter evolutionstheoretischen Gesichtspunkten vorziehen sollte, den plan- und subjektlosen Verlauf des sozialen Wandels als Ergebnis sozio-kultureller Evolution zu rekonstruieren und damit zu Recht auf alle im Lauf der Geschichte verbürgten teleologischen Fortschrittsprämissen verzichtet, bleibt es unbenommen, den gesellschaftlichen Wandlungsprozess danach zu bewerten, inwieweit er einem normativen Verständnis von menschlicher Entwicklung Rechnung trägt. Es liegt auf der Hand, dass in diesem Sinne Entwicklungsanforderungen mit dem Globalisierungsprozess in Widerspruch geraten können (vgl. Tetzlaff 2000, 296): doch gerade in der Differenz von Globalisierung und Entwicklung erweist sich die Relevanz eines *kontrafaktischen* Entwicklungsbegriffs, der menschliche Errungenschaften und Chancen, Kosten und Gefahren der Globalisierung sozialethisch zu diskriminieren und zu bewerten erlaubt.

*Das magische Hexagon einer zukunftsfähigen Entwicklung*

Das Prinzip sozialer Gerechtigkeit ist ein notwendiges Grundelement eines jeden Entwicklungsleitbildes, das allgemeine Zustimmungsfähigkeit beansprucht. Ein substanzielles Entwicklungsverständnis muss allerdings über das

Prinzip der distributiven Gerechtigkeit hinausgehen und weitere Zielgrößen einbeziehen. Als Ertrag der reichhaltigen entwicklungstheoretischen Debatte, die hier nicht rekapituliert werden kann, lässt sich festhalten, dass „Entwicklung" mehrdimensional begriffen werden muss. Gegenüber einer ökonomistischen Verkürzung ist ebenso wie gegen eine Ökologielastigkeit, die häufig mit dem Begriff „sustainable development" einhergeht, das Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung in ökonomische und ökologische, kulturelle und soziale, politische und institutionelle Zieldimensionen aufzufächern. Im Anschluss an die in der Agenda 21 gegebene Begriffsbestimmung ist es in der Literatur verbreitet, „sustainable development" durch ein magisches Dreieck der Leitziele „Schutz der ökologischen Systeme", „effiziente ökonomische Entwicklung", „sozial gerechte Verteilung" zu umschreiben (so z.B. Simonis 1999, 68; de Haan/Hardenberg 1999). Dies scheint mir dem notwendig prozessualen und reflexiven Charakter eines angemessenen Entwicklungsverständnisses, der auch in der oben genannten Akzentuierung von „Empowerment" zum Ausdruck kommt, nicht hinreichend Rechnung zu tragen.

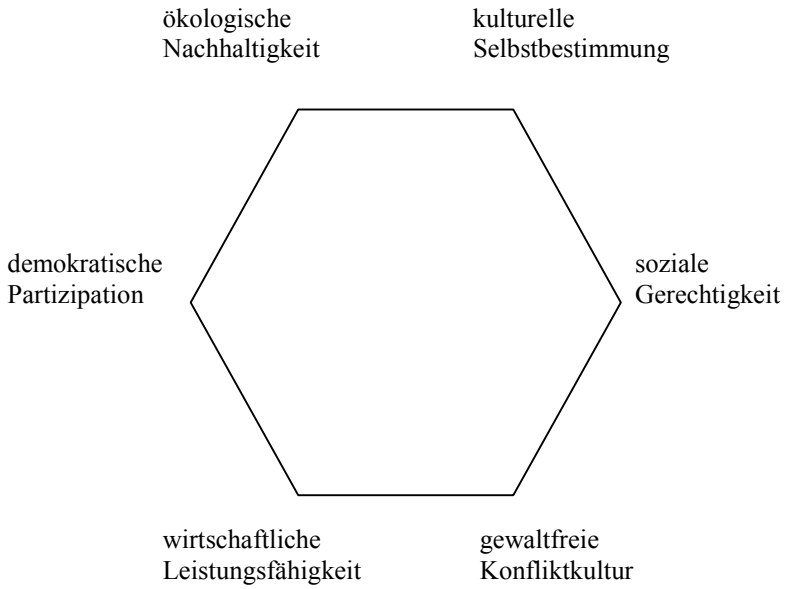
Anknüpfend an den – allerdings etwas anders gewichteten – Vorschlag von Senghaas für ein „zivilisatorisches Hexagon" (vgl. Senghaas 1994) möchte ich daher zu den elementaren Zielen einer zukunftsfähigen Entwicklung auch drei konstitutive Bedingungen für ein zivilisiertes Zusammenleben der Menschen zählen, die die Modalitäten des Aushandelns von Interessendifferenzen betreffen – nämlich: Partizipation, Konfliktkultur und Selbstbestimmung – und diese in einem „magischen Hexagon" anordnen (vgl. Seitz 2000c). Dabei ist zu beachten, dass dergleichen Entwicklungsleitbilder nicht ahistorisch und kulturinvariant deduziert werden können, sondern die Partizipation an der fortschreitenden Meinungsbildung über die Bestimmungsmomente und Ziele der Entwicklung selbst konstitutiv für einen zeitgemäßen und reflexiven Entwicklungsbegriff ist.

## *Das magische Hexagon einer zukunftsfähigen Entwicklung*

Als „magisch" soll dieses Hexagon deshalb bezeichnet werden, weil die Teilziele nicht unabhängig voneinander optimiert werden können, sondern in einem komplexen, zum Teil spannungsreichen Wechselverhältnis zueinander stehen, das immer wieder neu ausbalanciert werden muss[81]. Das Programm einer zukunftsfähigen, nachhaltigen Entwicklung kann sich zudem nicht auf das „Hier und Jetzt" beschränken, vielmehr ist die raumzeitliche Entfaltung für dieses Entwicklungsverständnis konstitutiv: lokale Fortschritte, die mit

[81] Von einem „magischen Fünfeck" von Entwicklung sprechen auch Nohlen/Nuscher (1992, 64). Ein „magisches Hexagon", das meinem Vorschlag nahe kommt, legt Ludgera Klemp vor, bestehend aus den Eckpunkten „Rechtsstaatlichkeit und Demokratie", „nachhaltige Wirtschaftsweise", „Sicherung menschlicher Existenz", „distributive Gerechtigkeit", „Gendergerechtigkeit", „kulturelle Differenz" (Klemp 2000, 78).

den Interessen einer lokalen Bevölkerung in Einklang stehen mögen, jedoch auf überregionaler oder globaler Ebene zerstörerische Nebenfolgen zeitigen bzw. Entwicklungschancen anderer Regionen einschränken, sind ebenso wenig zukunftsfähig und nachhaltig wie eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der jetzigen Generation befriedigt, zukünftigen Generationen jedoch alle Optionen verbaut. Eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung muss ihre Verträglichkeit im räumlichen Kontinuum zwischen lokaler und globaler Ebene, wie auch im Blick auf die Gerechtigkeit in der Generationenfolge, d.h. in der Zeitdimension, einlösen.




Der entwicklungstheoretische Diskurs ist seit der ersten, von der UN ausgerufenen Entwicklungsdekade erheblich fortgeschritten. Dabei wurde eine bemerkenswerte Horizonterweiterung vollzogen. Das hier nur plakativ skizzierte Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung bringt einige neue Gesichtspunkte in den Blick, die so vor rund vier Dekaden noch nicht hinreichend wahrgenommen worden waren und in dem oben aufgeführten „Hexagon“ stichwortartig benannt sind:

1) Die Bedeutung der ökologischen und der kulturellen Dimension einer menschlichen Entwicklung ist erst im Laufe der siebziger und achtziger Jahre in ihrer ganzen Trageweite erkannt worden.

2) Auch der Friedensfrage kommt heute ein veränderter, nämlich grundsätzlicher Stellenwert zu. Stand der Komplex von Krieg, Konflikt und Frieden seinerzeit noch ganz unter dem Eindruck der Systemkonfrontation zwischen den Machtblöcken im Osten und im Westen und wurde somit in erster Linie als makrostrukturelles weltpolitisches Problem gedeutet, so wird heute immer deutlicher, dass die Frage des Umgangs mit Konflikten an die Wurzeln einer jeden Gesellschaft rührt. Das soziale Leben ist, zumindest in der Moderne, elementar von Interessenkonflikten geprägt – eine zivilisierte friedliche Gesellschaft ist mithin nicht dadurch gekennzeichnet, dass die Widersprüche in harmonistischem Konsens aufgehoben wären, sondern dadurch, dass sie über gemeinhin akzeptierte Mediationsverfahren verfügt, die es erlauben, Konflikte gewaltfrei auszutragen. Und dies betrifft nicht nur das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Kräften und Großgruppen, sondern auch zwischen den Geschlechtern.

3) Ein präskriptives Entwicklungsverständnis wandelt sich zu einer mehr prozessorientierten Perspektive: die Menschen werden als handelnde Akteure mit eigenen Interessen, einer eigenen Geschichte und einer subjektiven, sinnhaften Weltsicht wahrgenommen, nicht als Erfüllungsgehilfen feststehender Entwicklungspläne. Es geht nicht mehr darum, dass ein für richtig gehaltenes Konzept verwirklicht wird, „sondern dass die, die es angeht, es selbst tun und aus eigener Einsicht“ (Thiel 1999, 29).

4) Und schließlich hat das schlichte asymmetrische Modell der Hilfe, von dem die Entwicklungspolitik ihren Ausgang nahm, an Plausibilität verloren. Die haben die Probleme, so dachte man einstmals, wir haben die Lösungen, die Experten, die Ressourcen, das Know-how. Je mehr wir heute gewahr werden, dass Inseln des Wohlstandes in einem Meer der Armut auf Dauer nicht werden bestehen können, je mehr ersichtlich wird, dass die ressourcenverschleißende Wohlstandsökonomie nicht universalisierbar ist, und je deutlicher die sozialen Rückwirkungen des Globalisierungsprozesses auch in den fortgeschrittenen Dienstleistungsgesellschaften selbst zutage treten, desto mehr hat auch der Norden sein Entwicklungsproblem.

Der Appell, mit dem eine Vertreterin der australischen Aborigines die Repräsentanten der westlichen Staatenwelt anlässlich einer Konferenz in Manila schon vor gut zwanzig Jahren gehörig vor den Kopf gestoßen hatte, bringt die Kritik am Assistenzialismus prägnant auf den Punkt: „Wenn Sie gekommen sind“, so rief sie diesen zu, „um mir zu helfen, dann können Sie wieder nach Hause gehen. Wenn Sie aber meinen Kampf als Teil Ihres eigenen Überlebens begreifen sollten, dann können wir unter Umständen zusammenarbeiten.“[82]

In der Agenda 21 haben sich die Staaten der Welt gemeinsam auf das neue Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet und damit anerkannt,

[82] Diese in verschiedenen Textvarianten tradierte Äußerung wird Lilla Watson zugeschrieben.

dass im Süden wie im Norden neue Entwicklungspfade beschritten werden müssen. Indem die deutsche Bundesregierung Entwicklungspolitik als Instrument „*globaler Strukturpolitik*" neu formuliert, wird zumindest deklamatorisch der überfällige Abschied vom assistenzialistischen Denken des Entwicklungshilfemodells vollzogen (vgl. Klemp 2000). Allerdings wäre es verfehlt, Entwicklungspolitik nunmehr schlechterdings als Weltentwicklungspolitik konzipieren und praktizieren zu wollen. Das Ansinnen, die Aufgaben der Entwicklungspolitik als eines spezifischen Politikfeldes exklusiv durch die Bezugnahme auf das Leitbild einer global zukunftsfähigen Entwicklung zu bestimmen, führt in die Irre. Denn zukunftsfähige Entwicklung ist so, wie dies in der Agenda 21 vereinbart wurde, ausdrücklich als übergreifende Richtschnur politischen Handelns zu verstehen, der alle Politikressorts gleichermaßen verpflichtet sind. Vor diesem Hintergrund plädiert Kloke-Lesch (2000) auch dafür, von einem normativen Selbstverständnis der Entwicklungspolitik abzurücken und Entwicklungspolitik stattdessen funktional zu definieren. Eine Entwicklungspolitik, die ihr Mandat aus der Anwaltschaft für ein normatives Leitbild humaner Entwicklung gewinnt, manövriert sich selbst in eine Nischenpolitik hinein „mit gleichzeitigen Maximalansprüchen bei Zuständigkeiten und einseitigen Kohärenzforderungen an andere Politikfelder" (ebd. 33). Die Orientierung an den Zielen einer global nachhaltigen Entwicklung und mithin die globale soziale wie ökologische Verträglichkeit aller regionalen oder nationalen Entwicklungsmaßnahmen ist eine Aufgabe der Gesamtpolitik und eben nicht nur das Proprium einer Nischenpolitik, die im Namen der Entwicklung operiert.

Umstritten bleibt allerdings, ob sich das Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung aus sozialethischer Sicht tatsächlich in kohärenter Weise konzipieren lässt. Zwischen den beiden Grunddimensionen einer zukunftsfähigen Entwicklung, der sozialen Gerechtigkeit und der ökologischen Nachhaltigkeit, wird verschiedentlich ein Spannungsverhältnis konstatiert. So wirft Steven Mather (1993) einigen der in den USA publizierten Programme eines Globalen Lernens vor, dass sie ein inkonsistentes Gerechtigkeitsverständnis vertreten würden[83]. Die Idee einer globalen Gerechtigkeit, die im Kontext der Global Education als eine Vermischung von sozialer und ökologischer Gerechtigkeit präsentiert werde, sei letztlich mit den Zielen, die damit befördert werden sollen, unverträglich. Mathers Argument gründet darauf, dass mit der Idee der sozialen Gerechtigkeit ein maximalistischer Anspruch auf die Verwirklichung der allen Menschen zuteil werdenden Rechte verbunden sei – wohingegen die ökologische Gerechtigkeit, die die Rücksichtnahme auf die nicht menschliche Natur umfasst, eine Beschränkung der Realisierung menschlicher Ansprüche verlange.

[83] Vgl. die kritische Auseinandersetzung de Haans (1998) mit den seines Erachtens überzogenen Ansprüchen an eine internationale Verteilungsgerechtigkeit, wie sie Teile der Dritte-Welt-Bewegung und -Pädagogik vertreten.

Dieses Argument übersieht allerdings, dass die Güterknappheit nicht „an sich“ gegeben ist, sondern sich ihrerseits an dem Umfang bemisst, in dem Rechte in Anspruch genommen werden, wie auch an der Verteilung des Vermögens, Rechte in Anspruch nehmen zu können. So haben zahlreiche Studien zur Welternährungslage betont, dass nicht der angebliche Mangel an weltweit verfügbaren Nahrungsmitteln dafür verantwortlich zu machen ist, dass rund 800 Millionen Menschen Hunger leiden müssen – entscheidend ist vielmehr, dass den Hungernden z.B. angesichts extrem ungleicher Landbesitzverhältnisse das Recht vorenthalten wird, für ihre Ernährung selbst Sorge zu tragen. Denn tatsächlich reicht rein statistisch besehen die weltweit produzierte Nahrung bei weitem aus, jedem Menschen eine ausreichende Ernährung zu sichern – extrem ungleich verteilt ist indes der Zugang zu den Ressourcen, die notwendig sind, um Nahrungsmittel produzieren oder erwerben zu können. Darüber hinaus ist auch die Verfügbarkeit fossiler oder mineralischer Rohstoffe zu einem gegebenen Zeitpunkt x nicht in erster Linie durch das objektive Ausmaß der gesamten im Erdmantel umschlossenen Rohstofflager, sondern durch die Relation zwischen Erschließungskosten und den Preisen, die die zu fördernden Rohstoffe auf dem Markt erzielen, bestimmt.

Mathers Kritik liegt offensichtlich ein objektivistischer Knappheitsbegriff zu Grunde, der von den sozialen Mechanismen abstrahiert, die Angebot wie Bedarf wirtschaftlicher wie öffentlicher Güter beeinflussen. Doch auch aus einem anderen Grund trifft die von ihm intendierte umweltethische Relativierung des Begriffs einer sozialen Gerechtigkeit nicht die hier diskutierte Gerechtigkeitskonzeption. Gerechtigkeit wurde von mir im Anschluss an Rawls als distributive Gerechtigkeit definiert, die sich elementar nicht nur auf die Verteilung von Rechten und Pflichten, sondern auch auf die Verteilung von sozialen Positionen und wirtschaftlichen Gütern bezieht, die Knappheitsbedingungen unterliegen. Soziale Gerechtigkeit lässt sich in diesem Sinne sehr wohl auch auf den Verbrauch von Umweltgütern anwenden, von denen angenommen werden muss, dass sie nicht unbegrenzt und für alle Zeiten zur Verfügung stehen. Die „Wuppertal-Studie“ hat hierfür das Konzept des „Umweltraumes“ eingeführt, das jenen Handlungsraum umfasst, den der Mensch nutzen kann, ohne die natürliche Umwelt nachhaltig zu schädigen und der durch die ökologische Tragfähigkeit der Ökosysteme und die Regenerationsfähigkeit wie Verfügbarkeit natürlicher Ressourcen bestimmt ist. Bezogen auf die relative Begrenztheit des Umweltraumes impliziert soziale Gerechtigkeit nun das gleiche Recht eines jeden lebenden Menschen, die gemeinsamen Güter der Menschheit zu nutzen und die ökologische Pufferkapazität in den Grenzen der ökologischen Tragfähigkeit in Anspruch zu nehmen (vg. BUND/Misereor 1996). Der Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit bringt zudem das Recht zukünftiger Generationen auf gleiche Lebenschancen, d.h. auf die Verfügbarkeit eines adäquaten Umweltraumes zur Geltung. Wenngleich nachhaltiger Entwicklung elementar am Schutz der Ökosphäre gelegen ist, ist

das damit verbundene umweltethische Konzept anthropozentrisch orientiert und auf die Bedürfnisse des Menschen hin bezogen. Insofern der Natur keine apriorischen Eigenrechte zugesprochen werden, ergibt sich somit auch kein Konflikt zwischen den Rechtsansprüchen der Menschen und solchen der Natur. Schwieriger indes wird es, die Lebensansprüche zukünftiger Generationen zu bemessen – dem Prinzip der intergenerationellen Gerechtigkeit kann bestenfalls approximativ entsprochen werden, da es schlechterdings nicht möglich ist, allen, d.h. potenziell unendlich vielen, zukünftigen Generationen Rechnung tragen zu wollen, da sich die zukünftigen Folgen der aktuell anstehenden Entscheidungen nicht mit Gewissheit voraussehen lassen und schließlich unklar ist, wie die Interessen potenziell Betroffener in Anschlag gebracht werden können, wenn sich diese definitiv nicht zu artikulieren vermögen. Der Versuch der Antizipation dieser Interessen, die Optimierung der Folgenabschätzung und die „Diskontierung" von Zukunft (d.h. die abnehmende Gewichtung möglicher Handlungsfolgen, je weiter sie in der Zukunft liegen) sind mehr oder weniger pragmatische Möglichkeiten, trotz der Fülle der Unwägbarkeiten zu begründungsfähigen Entscheidungen nach Maßgabe der intergenerationellen Gerechtigkeit zu gelangen. Eine vierte gleichwohl komplementäre Variante liegt in einer „Ethik des Seinlassens", wie sie bereits angesprochen wurde. Sie geht davon aus, dass den Lebensinteressen zukünftiger Generation dann am ehesten gedient ist, wenn wir so wenig wie möglich verändernd in das funktionierende Netz des ökologischen Gesamtzusammenhangs eingreifen: im Zweifel jedenfalls jede Intervention vorsichtshalber lieber sein lassen. Damit fungiert die Anerkennung eines relativen Eigenrechtes der Natur mehr oder weniger als Ersatz für die unerreichbare Vollständigkeit unseres Wissens über die Langzeitfolgen unseres Handelns, die es als geraten erscheinen lässt, im Zweifel auf die evolutionäre Stabilität eingespielter Ökosysteme zu setzen.

Doch wie man es auch dreht und wendet: es ist nicht einzusehen, weshalb die Realisierung universeller sozialer Gerechtigkeit a priori in Widerspruch zu der Notwendigkeit geraten sollte, die Erhaltung unserer natürlichen Lebensgrundlagen gewährleisten zu müssen. Die Einsicht in die ökologischen Grenzen des Wachstums hat die moderne Fortschrittsidee, die die unbegrenzte Steigerung menschlicher Lebensansprüche und die Möglichkeit ihrer sukzessiven Befriedigung unterstellte, in die Schranken verwiesen. Doch mit dem Wissen um die Endlichkeit der Ressourcen und die Begrenztheit der Belastungsfähigkeit der Ökosphäre wird die Verantwortung für eine gerechte Verteilung der Lebenschancen und des „Umweltraumes" nur umso dringlicher. Es ist gewiss notwendig, sich vor Augen zu führen, dass die Proklamation und Anerkennung der Menschenrechtskataloge nicht genügen kann, vielmehr für deren umfassende Realisierung auch erhebliche Ressourcen mobilisiert werden müssen. Das Leitbild einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung gründet so, wie es in der Agenda 21 niedergelegt ist, auf dem

Prinzip, dass alle Menschen den gleichen Anspruch auf die Verwirklichung dieser Rechte haben. Auch unter dem Eindruck drohender Klimakatastrophen ist daran nicht zu rütteln. Vielmehr gilt es, eine gerechte globale Ordnungspolitik mit intelligenten technischen und ökonomischen Lösungen zu verbinden, die es erlauben, die Menschenrechte für alle einzulösen, ohne die Tragfähigkeit der Ökosphäre zu gefährden. Die Menschenrechte umschreiben ein Minimalkonzept, kein Maximalkonzept, dessen Einlösung der Maßlosigkeit bezichtigt werden müsste. Es gibt keinen Grund anzunehmen, weshalb der begrenzte blaue Planet aus ökologischen Gründen nicht sechs bis sieben Milliarden Menschen und deren Kindern und Kindeskindern eine Lebensführung ermöglichen sollte, in der die im Zivil- und Sozialpakt dargelegten elementaren Standards humaner Existenz erfüllt sind. So bemerkte Gandhi: „There is enough for everyone's needs, but not for any one's greed" (zit. nach Prakash 1993).

## *5. Universalistische Moral in einer pluralistischen Welt*

### *Das Moral-Paradox*

Angesichts der faktischen Pluralität der Moralvorstellungen in der Weltgesellschaft stellt sich die Frage, ob die bisher vorausgesetzte Prämisse einer universalistischen Ethik, normative Geltungsansprüche implizierten eine allgemeine und universelle Zustimmungsfähigkeit, überhaupt haltbar ist. Die Brisanz des Weltgesellschaftstheorems besteht ja gerade darin, dass Weltgesellschaft gerade nicht als eine für alle Erdenbürger(inn)en einheitliche Welt beschrieben wird, sondern vielmehr als Horizont, auf den Menschen und soziale Systeme in je verschiedener und miteinander inkompatibler Weise referieren. Weltgesellschaft kommt zu Bewusstsein, insofern diese unaufhebbare Perspektivendifferenz wechselseitig wahrgenommen wird und der eigene Kontext als der Kontext anderer Kontexte relativiert werden muss. Angesichts der Hyperkomplexität der Weltgesellschaft, und d.h. der nicht aufeinander reduzierbaren Vielfalt der Möglichkeiten, die gesellschaftliche Komplexität zu beobachten oder theoretisch zu rekonstruieren, scheint es ausgeschlossen, eine Position einnehmen zu können, die universalistische Totalitätsansprüche zu formulieren erlaubt, die nicht ihrerseits wieder als standort- und kontextabhängiger Perspektivismus entlarvt werden müssen. Doch selbst, wenn sich die Frage nach der Legitimität universalistischer Geltungsansprüche moralischer Prinzipien positiv beantworten lässt, bleibt das Problem, wie sich universelle Prinzipien einer globalen Sozialethik zu der partikularen und gelebten Moral konkreter Gemeinschaften verhalten.

Aus evolutions- und systemtheoretischer Perspektive sind erhebliche

Zweifel angebracht, ob das Programm einer universalistischen Moral, ja die Möglichkeit universalistischer Geltungsansprüche überhaupt, aufrechterhalten werden kann. Mit der Rückverlagerung der praktischen und theoretischen Vernunft in die Welt, mit der Einsicht in ihr Gewordensein, ihre soziale und kulturelle Bedingtheit und ihrer evolutionären Kontingenz ist jeder archimedische Punkt verloren, an dem Erkenntnis mit unbedingter Gewissheit, jeder geschichtlichen Relativität enthoben, verankert werden könnte. Wird unter Universalismus verstanden, dass Aussagen und Positionen in letzten, kulturunabhängigen und zeitlos gültigen Geltungsgründen wurzeln, dann ist ein universalistischer Standpunkt sicherlich nicht zu halten. Das Wissen um die evolutionäre Kontingenz und die Pluralität unserer Überzeugungssysteme ist nicht mehr zu tilgen. Dennoch möchte ich hier die These vertreten, dass das Wissen um die evolutionäre und geschichtliche Bedingtheit all dessen, was wir wissen können, keinesfalls universalistische Regulative ausschließen muss, sondern durchaus mit einem Anspruch vereinbar ist, der in reflexiver Einstellung gerade auf die Überwindung von partikularen Standpunkten zielt. Anders gesagt, ich vermute, dass sich eine gemäßigte universalistische Position konsistent durchhalten lässt, die aus der Einsicht in die Bedingtheit des eigenen Standpunktes zur Toleranz und Achtung gegenüber anderen Standpunkten in der Lage ist, ohne zugleich der Beliebigkeit eines postmodernen „anything goes“ und der Indifferenz, d.h. der Gleichgültigkeit gegenüber fremden Wissens- und Wertsystemen anheim fallen zu müssen.

Lütterfelds beschreibt die Spannung zwischen der Pluralität moralischer Systeme und dem moralischen Geltungsanspruch, den alle diese divergenten moralischen Standpunkte gleichermaßen erheben, als unaufhebbares „Moral-Paradox“ (vgl. Mohrs/Lütterfelds 1997, 177 ff.). Insofern wir der Kontingenz all dieser moralischen Systeme einschließlich unserer eigenen gewahr werden und ein universalistisches Weltethos somit auch zur Anerkennung der inkompatiblen Geltungsansprüche anderer moralischer Theorien genötigt ist, verstrickt sich eine universalistische Ethik offenbar unweigerlich in Selbstwidersprüche.

Allerdings scheint es möglich, dieses Paradoxon in mehrerer Hinsicht zu entfalten und zu entzerren, indem wir

- Kontingenz relationieren, d.h. den Zusammenhang zwischen moralischen Theorien und ihren kontingenten Bedingungen seinerseits als nicht beliebig rekonstruieren können,
- den reflexiven Charakter vernünftiger Argumentation betonen, der entgegen der relativistischen Annahme einer Unvereinbarkeit kulturell gebundener Weltanschauungen die Möglichkeit transkultureller und intersubjektiver Verständigung verbürgt,
- das Problem der argumentativen Inkohärenz verschiedener moralischer Geltungsansprüche von der praktischen Vereinbarkeit gleichzeitig existierender Moralsysteme unterscheiden.

Kognitionspsychologie, evolutionäre Erkenntnistheorie, Wissenssoziologie und Konstruktivismus weisen in je unterschiedlicher, aber komplementärer Weise darauf hin, dass der menschliche Erkenntnisprozess an Bedingungen der biologischen und sozio-kulturellen Evolution gebunden ist. Es ist somit unmöglich, ein Fundament der Erkenntnis kontextfrei auszeichnen zu können. Menschliches Erkennen ist unausweichlich selbstreferentiell organisiert, d.h. nicht durch einen direkten Zugang zu einer objektiven Wirklichkeit qualifiziert. Doch aus der Einsicht in die unhintergehbare Kontextgebundenheit einer jeden Erkenntnis, einer jeden Weltanschauung, eines jeden moralischen Systems, folgt nicht, dass menschliche Erkenntnis in jeder Hinsicht beliebig wäre. Vielmehr besteht zwischen den varianten Bedingungen und dem darauf aufbauenden kognitiven System ein invarianter Zusammenhang. Das heißt, wenn sich die erkenntniskonstituierenden Kontextbedingungen verändern, ändert sich auch das Erkenntnissystem in einer nicht-beliebigen Weise (vgl. Seitz 1985).

Für moralische Urteile ist der Anspruch auf die Erweiterung von Kontexten, und d.h. auf Verallgemeinerbarkeit, konstitutiv, wollen wir sie nicht der Beliebigkeit anheim stellen – gleichzeitig wissen wir um die zeitgeschichtliche Bedingtheit und Kontingenz, und damit um die Fehlbarkeit all unserer Urteile. Für George Herbert Mead vollzieht sich moralische Rationalität in der stetigen Verallgemeinerung der Perspektiven, in der fortschreitenden Einbeziehung der Sicht der anderen (vgl. Brunkhorst 1997). Wenn wir mit den Normen der Gemeinschaft, in der wir leben, in Konflikt geraten, können wir uns an eine höhere Instanz, eine umfassendere Gemeinschaft wenden, vom Familienverband etwa zur Dorfgemeinschaft, zur Nation notfalls bis hin zu den „Vereinten Nationen“, um aus deren Warte die Rechtmäßigkeit unserer Position oder unseres Handelns prüfen zu lassen. Der moralische Anspruch überschreitet die konkrete Sittlichkeit einer bestimmten Lebensgemeinschaft, was sich spätestens dann erweist, wenn er unter Rechtfertigungsdruck gerät. Die Legitimation der Geltung und die Anerkennung der Verallgemeinerbarkeit moralischer Urteile bleiben gleichwohl an die Faktizität eines diskursiven Kommunikationszusammenhang gebunden.

Mit der Ablösung moralischer Regulative von konkreten Herkunftsgemeinschaften und ihrer fortschreitenden Generalisierung nehmen diese auch zwangsläufig abstraktere Formen an, müssen sie doch verschiedenen Bezugsgruppen, Rollen und Situationen gleichermaßen Rechnung tragen. Michael Walzers häufig zitierte Metapher, dass die Moral im Zuge dieser Entkoppelung von konkreten Lebensgemeinschaften sukzessive ausgedünnt würde, halte ich allerdings für irreführend. Gemäß der kommunitaristischen Präferenz für die gewachsenen, überschaubaren Gemeinschaften kommt für Walzer der so genannten „dichten Moral“ der legitimatorische Vorrang zu, wobei er jene Moral als „dicht“ charakterisiert, „die reich an Bezügen ist, kulturell gesättigt und in ein ganz konkretes lokales Symbolsystem und Be-

deutungsgeflecht eingewoben ist“ (Walzer 1996, 199). Die dünne universalistische Moral bestünde dann nur noch aus jenem spröden Rest einer kleinen Menge abstrakter Ideen, die alle Menschen untereinander teilen. Das hat für das Programm einer universalistischen Welt-Ethik einschneidende Konsequenzen, würde doch nach Walzer das Konzept einer sozialen Verteilungsgerechtigkeit nicht zu jener Sphäre der dünnen minimalistischen Moral zählen, sondern könnte letztlich nur in kulturell integrierten Gruppen von Menschen, die ein gemeinschaftliches Leben führen, zur Anwendung kommen. Dieser Auffassung ist entgegenzuhalten, dass, im Sinne des m.E. zwingenden Meadschen Gedankengangs, der das aufklärerische Universalisierungsprinzip sozialpsychologisch rekapituliert, das moralische Argument generell auf Dezentrierung und Verallgemeinerung zielt. Dass jede Moral hinsichtlich ihrer Genese in einer spezifischen, partikularen Gemeinschaftstradition gründet, ist nicht zu bestreiten, jedoch sind nur solche moralischen Regulative der Rechtfertigung fähig, die über die Grenzen einer bestimmten Gemeinschaftstradition hinaus mit Zustimmung rechnen können – die Sollensorientierung moralischer Normen zielt darauf, die faktische Zugehörigkeit zu einer partikularen Gemeinschaft zu transzendieren (vgl. Apel 1993). Abstraktere, transkontextuelle moralische Prinzipien mögen zwar den Charakter eines moralischen Minimalkonsenses zwischen vorfindlichen moralischen Traditionen annehmen, sie sind gleichwohl nicht „dünner“ als die latenten Regeln der gelebten Sittlichkeit konkreter Gemeinschaften, sie sind vielmehr als legitimatorisch vorrangig zu betrachten.

Der Kommunitarismus unterscheidet nicht hinreichend zwischen Entstehungsbedingungen und Geltungsgründen von moralischen Normen und vermischt empirische mit normativen Argumenten (vgl. Fink-Eitel 1993). Vor diesem Hintergrund möchte ich auch dem Postulat Walzers, uns bliebe „keine andere Wahl, als die meisten innerhalb einer besonderen Gesellschaft und Kultur anstehenden Streitigkeiten – und erst recht die meisten Auseinandersetzungen über die rechte Verteilung – im Inneren zu klären“ (Walzer 1996, 71) entschieden widersprechen. Zur Lösung normativer Konflikte ist es vielmehr notwendig, zumindest argumentativ die Position einer nächsthöheren Instanz, d.h. eine Beobachterposition einzunehmen, die die Relativierung der je spezifischen Kontextbedingungen erlaubt und nach einem „common ground“ Ausschau hält, der die Partikularität und Unvereinbarkeit der jeweils vertretenen Geltungsansprüche überschreitet.

Das Universalisierungsprinzip moralischer Argumentation ist als ein prozedurales Regulativ zu betrachten, das uns dazu nötigt, die Legitimität bestrittener moralischer Geltungsansprüche stufenweise dahingehend zu prüfen, ob sie mit den Ansprüchen der Mitglieder auch jenes gesellschaftlichen Zusammenhanges vereinbar sind, der über unsere eigene Lebenswelt hinausreicht. Damit wird eine allgemeine Zustimmungsfähigkeit abgefragt, die sich maximal auf alle hier und jetzt lebenden vernünftigen Wesen in der Weltge-

sellschaft wie auch auf zukünftige Generationen erstrecken kann. Universalität kann dabei offensichtlich nicht erlangt, sondern nur approximativ angestrebt werden. Universalität ist in einer pluralistischen Weltgesellschaft gar nicht anders vorstellbar als das immer nur vorläufige Ergebnis eines transkulturellen Diskurses. Universalismus hat in diesem Verständnis jedoch nichts mit hegemonialen Geltungsansprüchen einer „freischwebenden Intelligenz" zu tun, die für sich einen privilegierten Zugang zur Wahrheit reklamiert und die Kontingenz und Relativität des eigenen Standpunktes unterschlägt.

Die Toleranz gegenüber verschiedenen Weltsichten ist Existenzbedingung einer pluralistischen Gesellschaft. Kann sich diese Toleranz jedoch auch auf Weltanschauungen beziehen, die ihrerseits intolerant sind? Und inwieweit sind universalistische Geltungsansprüche mit einem Toleranzgebot vereinbar, das zur Anerkennung inkompatibler Moralsysteme gemahnt? In der konsequenten Weiterführung seiner kommunitaristischen Ausgangsposition gelangt Walzer zum Postulat einer unbedingten Achtung jeglicher Differenz: „Menschen sollten so behandelt werden, wie sie ihren eigenen Vorstellungen gemäß behandelt werden wollen" (Walzer 1996, 165). Als moralische Maxime scheint mir dieses Postulat unbrauchbar zu sein[84]. Es ist keinesfalls plausibel, beispielsweise annehmen zu müssen, dass die Bedürfnisse eines Masochisten seinen Mitmenschen gegenüber die Pflicht begründen, es sei moralisch geboten, ihn zu quälen – wie umgekehrt auch der Masochist aus seinen eigenen Bedürfnissen nicht das Recht ableiten kann, anderen Gewalt anzutun. Der Respekt gegenüber anderen Lebensformen impliziert nicht zugleich Pflichten hinsichtlich der aktiven Beförderung dieser Lebensformen, jedenfalls dann nicht, wenn die darin zum Ausdruck kommenden Handlungsmaximen ihrerseits nicht der allgemeinen Zustimmungsfähigkeit fähig, und d.h. nicht universalisierbar sind.

Indem wir anderen Lebensmaximen und anderen kollektiven moralischen Regelsystemen bzw. den sie jeweils vertretenden Personen Achtung entgegenbringen, sind wir keinesfalls genötigt, diese Maximen auch zu teilen[85]. Insoweit für differente Normensysteme jeweils universelle Geltungsansprüche

[84] Es handelt sich letztlich um eine subjektivistisch trivialisierte Variante der Goldenen Regel, die die vorfindlichen partikularen Interessen und Bedürfnisse von Individuen zum Maßstab moralischer Beurteilung erhebt – demgegenüber verlangt das moralische Univeralisierungsprinzip gerade, von den kontingenten individuellen Bedürfnissen zu abstrahieren.

[85] Auf das Prinzip einer nicht-affirmativen Anerkennung von Differenz, die gleichwohl mit einer fundamentalen Wertschätzung von Heterogenität einhergeht, stützt auch Annedore Prengel ihr Programm einer „Pädagogik der Vielfalt" (vgl. Prengel 1999). Sie bezieht sich dabei auf den Begriff einer „egalitären Differenz", der die Gleichberechtigung heterogener Lebensweisen anerkennt, aber zugleich auf die Notwendigkeit eines demokratischen Diskurses verweist, in welchem geklärt wird, welche Differenzen und welche Gleichheiten politisch gewollt sind.

erhoben werden, bestehen hinsichtlich der argumentativen Legitimation sehr wohl Inkompatibilitäten, die Anlass für diskursiven Streit bieten. Doch aus der Inkompatibilität von Geltungsansprüchen folgt nicht die praktische Unvereinbarkeit entsprechender Lebensformen.

Vielen der in den UN-Menschenrechtspakten niedergelegten universellen Menschenrechten kommt zwangsläufig ein Abstraktionsgrad zu, dessen Umsetzung in konkretes nationales Recht Interpretationsspielräume eröffnet und zu kontextabhängigen Differenzen darüber führt, wie diese jeweils aufzufassen sind. Den interkulturellen Streit um die Menschenrechte, wie er z.B. auch anlässlich der Weltmenschenrechtskonferenz in Wien geführt worden war, indes als Argument gegen die Legitimität der Universalitätsansprüche der Menschenrechtserklärungen werten zu wollen, scheint verfehlt. Thesen wie die, hinter dem Universalismus der Menschenrechte verberge sich nur der Herrschaftsanspruch des Westens, oder die Behauptung, aus den „asiatischen Werten" folge ein völlig anders konturiertes Menschenrechtsverständnis, nach welchem individuelle Rechte gegenüber kollektiven Verpflichtungen unterzuordnen sind, entbehren jeder Grundlage. Tatsächlich hat der interkulturelle Streit um die Menschenrechte zumeist weniger mit einer ethischen Fundamentalkontroverse zwischen universalistischen und relativistischen Auffassungen als vielmehr mit handfesten politischen Interessen- und Verfahrenskonflikten zu tun:

So widersprechen beispielsweise zahlreiche wohlhabende Staaten einer ihrer Ansicht nach zu weit gehenden Interpretation der positiven Teilhabe- und Leistungsrechte, wie sie insbesondere im Sozialpakt niedergelegt sind, aus der Sorge, durch sie könnte das Recht auf Teilhabe an einer bislang exklusiven Solidargemeinschaft der Bessergestellten in der Weltgesellschaft reklamiert werden. Bezeichnend ist hierfür z.B. das Verhalten der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich der Konvention über Kinderrechte, die von der Vollversammlung der Vereinten Nationen 1989 verabschiedet worden war. Sie wurde von Deutschland nur unter Vorbehalt ratifiziert; Deutschland möchte ausschließen, dass die dort verbürgten Rechte uneingeschränkt auch für Flüchtlinge, die sich „illegal" in Deutschland aufhalten, gelten, insofern diese z.B. über das Recht auf Bildung für ihre Kinder ein Aufenthaltsrecht in Deutschland geltend machen könnten.

Bei der Auseinandersetzung über die Menschenrechte stehen häufig gar nicht die allgemeinen Inhalte zur Diskussion, als vielmehr die Art und Weise, wie diese Rechte in konkretes Recht gefasst und durchgesetzt werden sollen. Holenstein (1998) macht darauf aufmerksam, dass das westeuropäische Verständnis von Menschenrechtspolitik, das auf die weit reichende legalistische Verregelung von zwischenmenschlichen Beziehungen setzt, einer insbesondere im ostasiatischen Raum gepflegten Rechtstradition entgegensteht, die ein Minimum an ausgefeilten formellen Statuten präferiert. Konflikte, die sich hinsichtlich der Anwendung allgemeiner Rechtsprinzipien ergeben, müs-

sen nicht notwendigerweise durch eine zwangsbefugte übergeordnete Instanz unter Androhung von Sanktionen entschieden werden, sie können vielmehr im Rahmen einer ausgeprägten Mediationskultur auf intermediärer Ebene fallweise geschlichtet werden. Dergleichen Schlichtungsverfahren empfiehlt Holenstein auch für die Menschenrechtspolitik supranationaler Institutionen. Die Unterbestimmtheit universaler Menschenrechtskataloge würde durch deliberative Mediationsverfahren prozedural und mit hinreichendem Spielraum für kulturelle Varianzen bearbeitbar, ohne dass der universale Charakter der Menschenrechte damit selbst zur Disposition steht.

*Differenzempfindlicher Universalismus und globaler Minderheitendiskurs*

Diese verschiedenen Hinweise auf die grundsätzliche Vereinbarkeit universalistischer moralischer Geltungsansprüche mit einem kulturellen Pluralismus markieren die Position eines „differenzempfindlichen Universalismus" (Habermas 1998a, 128). Das *Universalisierungsprinzip* betont die Notwendigkeit, für die Kooperation der Menschen in einer pluralistischen Weltgesellschaft transkulturelle Normen und Gerechtigkeitsvorstellungen entwickeln zu müssen, die nicht nur die Interessen und Intuition konkreter Kulturtraditionen, Gemeinschaften und Individuen zum Ausdruck bringen können. Es ist zugleich insofern *differenzempfindlich*, als auf Grund der Unterbestimmtheit moralischer Prinzipien ein Recht auf Differenz besteht und mit ihm das Wissen einhergeht, dass auch jeder transkulturelle Konsens seinerseits kontingenten gesellschaftlichen Bedingungen unterliegt. Ein so verstandener Universalismus ist selbstkritisch genug, auch die eigene Vorläufigkeit einzugestehen und jedem Versuch, im Namen universalistischer Geltungsansprüche gegen das Prinzip der allgemeinen Zustimmungsfähigkeit zu verstoßen, entschieden zu widersprechen: „Menschenrechte, die die Einbeziehung des anderen fordern, funktionieren zugleich als Sensoren für die in ihrem Namen praktizierten Ausgrenzungen" (Habermas 1998a, 180).

Das Wissen um die Kontingenz unserer Überzeugungssysteme ist nicht mehr zu tilgen. Partikulare, fundamentalistische Positionen, die genau dies leugnen, dass sie irren können, verlieren schon alleine durch die Konfrontation mit anderen Glaubenssystemen an Plausibilität. Vor diesem Hintergrund interpretiere ich auch jene Bewegung, die seit geraumer Zeit als „Minderheitendiskurs" zu Bewusstsein kommt, gerade nicht als eine relativistische Fundamentalopposition gegen die Möglichkeit universalistischer Geltungsansprüche. Die Artikulation der divergenten Stimmen von Minderheiten ist vielmehr ein notwendiger und fruchtbarer Katalysator für die Weiterentwicklung eines transkulturellen Diskurses, der die regulative Idee eines Universalismus, der für Differenzen empfindlich bleibt, nicht verwirft. Wenn Stuart Hall, Henry Giroux, Anthony King u.a. der vorherrschenden Kultur, die mit universalistischen Ansprüchen operiert, vorwerfen, dass darin der hegemoniale Universalismus des weißen und westlichen Mannes zum Ausdruck

komme (vgl. King 1990), oder wenn den Globalisierungstheorien entgegengehalten wird, es handele sich dabei nur um die Selbstdarstellung und Rechtfertigung des dominanten, des herrschenden Partikularen, so muss dies als eine berechtigte Kritik an der unzureichenden Einbeziehung des anderen, an der nur unvollständig vollzogenen Verschränkung der verschiedenen Perspektiven im Lichte der Möglichkeit eines gemeinsamen Dritten gelesen werden. Vor dem hier entwickelten konstruktivistischen Verständnis von Weltgesellschaft ist die Auseinandersetzung mit den Perspektiven aus der Peripherie keine Nebensächlichkeit, die vorrangig der wechselseitigen kulturellen Bereicherung dient, sondern eine epistemologische Notwendigkeit, um zu einem umfassenderen Verständnis weltgesellschaftlicher Problemlagen gelangen zu können. Unter dem Eindruck der Minderheitendiskurse, die die universalistischen Geltungsansprüche der dominierenden Mehrheitsperspektive bestreiten, verändern sich auch Konzepte einer am Multikulturalismus orientierten Politik und Pädagogik: es kann nicht mehr nur darum gehen, dass Mehrheits- und Minderheitenkulturen füreinander Verständnis entwickeln und Differenzen anerkennen, vielmehr muss die Pluralität der Perspektiven zum Anlass genommen werden, der eigenen Kontextualität gewahr zu werden und die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu hinterfragen. Angesichts der Dominanz der Mehrheitsperspektive bedeutet dies zunächst die Dekonstruktion der von ihr gesetzten Standards:

> „(....) erst das Vorbringen von Partikularinteressen im Minderheitendiskurs entlarvt, daß das Zentrum in Wirklichkeit nicht universalistisch ist, sondern daß sich hinter dem angeblichen Universalismus die Partikularinteressen von angelsächsischen Männern verbergen“ (Steiner-Khamsi 1995, 274).

Allerdings dürften sich manche dezidiert anti-univeralistisch verstehende Vertreter einer „critical pedagogy“ gegen die von mir betriebene Vereinnahmung für einen differenzempfindlichen Universalismus entschieden verwahren. Denn auch ein formales Universalisierungsprinzip, das die Möglichkeit transkultureller Verständigung eröffnet, kann selbst als Ausdruck eines Ethnozentrismus der Weißen interpretiert werden. Das hier vertretene Plädoyer für die Transzendierung der Perspektiven geht mit Abstraktionsprozessen einher, die das konkrete, mit bestimmten Merkmalen gekennzeichnete Subjekt seiner positiven Identität berauben – und dieses universalistische Programm sei eben weiß und Ausdruck der Herrschaftsansprüche einer formalen, westlichen Rationalität (vgl. McLaren 1999, 24). Allerdings ist es verfehlt, den Prozess des transkulturellen Diskurses als Entkulturalisierung zu begreifen. Eine weltbürgerliche Identität ist nicht als spröde Hülle eines jeglicher kulturellen Bodenhaftung entkleideten formalen Bewusstseins, sondern als eine multiple Identität aufzufassen, die verschiedene Facetten der Zugehörigkeit und der kulturellen Konkretion zu vereinigen vermag und zugleich eine darüber hinausgehende multiperspektivische und kosmopolitische Weltkultur pflegt.

Die Charakteristika eines Ansatzes des „differenzempfindlichen Universalismus“ werden nochmals deutlich, wenn wir verschiedene Stufen des Umgangs mit Differenz, wie er in Kulturtheorie und (interkultureller) Pädagogik gepflegt wird, betrachten (hierzu Lutz/Wenning 2001, Steiner-Khamsi 1992, Giroux 1992). Ein *exklusiver Universalismus*, wie er nicht zuletzt für die Theorien der Aufklärung leitend war, erklärt ein Spezifisches zum Allgemeinen. Das Postulat einer abstrakten Gleichheit oder Gleichwertigkeit aller Menschen oder Kulturen, das darin sehr wohl enthalten ist, bemisst Gleichheit damit aber an einem universalen Idealtypus, der sich dem Ausschluss des anderen verdankt und der die Differenz, die ihn selbst konstituiert, zum Verschwinden bringt. Dagegen wendet sich das kulturrelativistische und antiuniversalistische *Anerkennungskonzept*, das das andere positiv bewertet, aber dazu neigt, die Differenzen zu essenzialisieren. Der *Transkulturalitätsdiskurs* betont demgegenüber den prozessualen und multiplen Charakter kultureller Identität und kultureller Zugehörigkeit und rechnet mit der Möglichkeit, dass auf der Basis kultureller Differenzerfahrungen auch partielle dritte, hybride oder transkulturelle Gemeinsamkeiten entstehen können, ohne damit die vorausliegenden kulturellen Herkunftsbindungen zu negieren. Als *„differenzempfindlichen Universalismus“* könnte man nun einen Standpunkt bezeichnen, der die Anerkennung von Differenz und die Möglichkeit transkultureller Horizontverschmelzung integriert und dabei darüber hinaus den Prozess der Entstehung und Verwendung von Differenzen zu dekonstruieren vermag.

Die Selbstreflexion auf die kulturellen und logischen Prämissen unserer Perspektivität lässt diese Perspektivität selbst nicht unberührt, wenngleich sie doch letztlich nur offenbart, was wir, indem wir die Welt betrachten, unserer Beobachtung zu Grunde legen. Doch die Aufhebung jener unhinterfragten Latenz der Strukturen, die unser Denken und Unterscheiden jeweils bestimmen, ist selbst ein konstruktiver Erkenntnis- und Lernprozess, der die Wirkungsmacht dieser Strukturen relativiert, indem er sie bezeichnet und Vergleichen zugänglich macht[86]. Und ganz analog dazu verändert auch bereits die kritische Stimme der Minderheit, sobald sie artikuliert wird, die Situation: die Welt ist nicht mehr dieselbe, die sie vorher war. Die Auseinandersetzung mit Minderheitenperspektiven, die sich nicht im Mehrheitsdiskurs, mag er sich noch so weltoffen und aufgeklärt verstehen, repräsentiert sehen, ist ein unverzichtbarer Prozess, um den eigenen Latenzen und kulturellen Verdrängungsleistungen gewahr werden zu können und zu grenzüberschreitenden Formen der Verständigung zu gelangen. Die verschiedenen Minderheitendiskurse sind heute selbst schon weitgehend global vernetzt, sie formulieren ihre divergenten partikularen Positionen in einem globalen, kulturübergreifenden Kontext und bringen ihre Kritik an der universalistischen Ideologie der Dominanzkulturen in vergleichbarer Weise ins Spiel. Allein schon die Globali-

[86] Das Problem der „vernunftgesteuerten Aufhebung der Latenz“ erörtert Treml im Rahmen seiner „Theorie struktureller Erziehung“ (Treml 1982).

sierung der Minderheitendiskurse müsste jedem radikalen Relativisten zu denken geben, der die Inkompatibilität der ursprünglichen Weltanschauungen unterstellt und nur um den Preis der Assimilation, das heißt der Preisgabe kultureller Differenz, interkulturelle Verständigung für möglich hält.

*Universalistische Moral und die Grenzen moralischer Motivation*

Strittig ist, ob das hier vertretene abstrakte Verständnis eines differenzempfindlichen, irrtumsoffenen und lernfähigen ethischen Universalismus auch praktische Relevanz haben kann. Anders gefragt: was nützt eine akademische Ethik, deren argumentative Kohärenz plausibel sein mag, die ihrerseits aber keine hinreichenden Handlungsantriebe bereitstellen kann, die dazu motivieren, entsprechenden Maximen gemäß zu handeln? Aus pragmatistischer Sicht besteht kein unüberwindbares Problem darin, sich vorstellen zu können, dass sich Menschen auch angesichts des Wissens um die Kontingenz aller moralischen Urteile und Normen ihren Überzeugungen gemäß engagieren. So konstatiert Rorty für seinen Versuch, die Möglichkeit von Solidarität unter Bedingungen der unaufhebbaren Kontingenzerfahrung zu reformulieren:

> „Die Grundvoraussetzung dieses Buches ist, daß eine Überzeugung auch dann noch das Handeln regulieren, auch dann wert sein kann, daß man das Leben für sie läßt, wenn die Träger dieser Überzeugungen dessen gewahr sind, daß sie durch nichts anders verursacht ist als durch kontingente historische Bedingungen“ (Rorty 1992, 306).

Problematisch an Rortys ethnozentrischem Moral- und Solidaritätsverständnis ist allerdings, dass er die Möglichkeit eines rationalen Verfahrens zur Prüfung der Legitimität dieser von den jeweiligen Gemeinwesen vertretenen Überzeugungen verwirft. Dabei ist es nicht zwingend, mit der These von der Kontingenz der Voraussetzungen jeder rationalen Argumentation zugleich die Möglichkeit einer rationalen Einlösung von universalistischen Geltungsansprüchen zu bestreiten. Dies wäre nur dann der Fall, wenn man die Moralbegründung strikt an die Idee einer transzendentalen Letztbegründung binden wollte. Rorty ersetzt indes das Programm einer argumentativen Einlösung von Geltungsansprüchen durch die Fundierung der Solidarität in den moralischen Gefühlen. Solidaritätsbereitschaft basiere auf der „Sensibilität für die besonderen Einzelheiten des Schmerzes und der Demütigung“ (ebd. 16), die andere Menschen erleiden. Diese mitmenschliche Empfindsamkeit ist an den spezifischen Ethnozentrismus einer Wir-Gruppe gekoppelt, wobei Rorty sehr wohl an einem dem Universalisierungsprinzip analogen moralischen Fortschritt gelegen ist, der darin besteht, die Sensibilität für das von anderen Menschen erlittene Leiden über die Angehörigen der ursprünglichen Wir-Gruppe hinaus sukzessive auszudehnen, d.h. „daß wir versuchen müssen, in unser Verständnis von ‘wir’ auch Menschen aufzunehmen, die wir bis jetzt zu den ‘sie’ gezählt haben“ (ebd. 309). Eine solche Schulung der Empfind-

samkeit kann nicht durch rationale Aufklärung geleistet werden, sondern bedarf der symbolischen, gewissermaßen ästhetischen Repräsentation des Leidens anderer Menschen und der möglichst genauen Beschreibung, „wie fremde Menschen sind“ (ebd. 16). Daher hätten auch Roman, Kino und Fernsehen die Theorie, die Predigt und die Abhandlung als Hauptvehikel moralischen Fortschritts abgelöst. Bezogen auf die Menschenrechtsproblematik hält er das Ansinnen für verfehlt, den Menschenrechten durch eine rationale Begründung zur Geltung verhelfen zu wollen, vielmehr gehe es um die Etablierung einer Menschenrechtskultur, um die Pflege und Anwendung humanitärer Normen im konkreten Lebenszusammenhang menschlicher Gemeinschaften, die zugleich um die Erweiterung ihrer moralischen Identität bemüht sind.

Rortys Konzept einer affektiven Fundierung der Solidarität ist für die Analyse der Mechanismen der moralischen Motivbildung erhellend und kann wichtige Anhaltspunkte für eine Didaktik der moralischen Erziehung bieten. Solidarisches Handeln bedarf einer Kultivierung der Empfindsamkeit, die nur bedingt über moralphilosophische Disputationen vermittelt werden kann, sich vielmehr anschaulicher ästhetischer Quellen bedienen muss, die Mitgefühl evozieren. Mitmenschliche Empfindsamkeit muss nicht zuletzt in praktischen Lebenszusammenhängen zum Ausdruck kommen. Eine schlechte soziale Praxis kann nicht in erster Linie durch antizipatorische kognitive Lernprozesse, sondern nur durch eine bessere gelebte soziale Praxis überwunden werden, die die Erfahrung neuer, solidaritätsstiftender moralischer Qualitäten eröffnet.

Eine von der UNDP vorgelegte Bestandsaufnahme über den Grad und die Bestimmungsfaktoren der öffentlichen Akzeptanz internationaler Entwicklungshilfe in den OECD-Staaten erbringt zumindest in Teilen eine bemerkenswerte Bestätigung von Rortys Ansatz:

> „The most important determinants of support for aid are the level of social compassion in a society, and the public perception of aid effectiveness. Surprisingly, economic conditions and openess to international trade flows are only marginally related to support for aid“ (Stern 1998, 21).

‘Social compassion’ wird dabei definiert „as a widespread concern for the welfare of the poor and disadvantaged in all segments of society“ (ebd. 27). Als Indikatoren werden u.a. Daten zur sozialen Hilfsbereitschaft wie auch das Maß der innergesellschaftlichen sozialen Disparitäten herangezogen. Das zitierte Ergebnis zeigt, dass die Bereitschaft eines Gemeinwesens, auch über die eigenen Grenzen hinaus solidarisch zu handeln, entscheidend von der innerhalb des Gemeinwesens gepflegten Solidaritätskultur abhängt. Dem objektiven Ausmaß der internationalen Verflechtungen, das Anlass bieten könnte – sei es gemäß rationaler Klugheitserwägungen, sei es gemäß eines „aufgeklärten Eigeninteresses“ – über ein stärkeres Engagement im internationalen Raum nachzudenken, kommt demgegenüber offenbar eine vernachlässigbare Rolle zur Motivierung grenzüberschreitender Solidarität zu.

Rorty beschreibt Solidarität als Lebensform und lenkt zu Recht den Blick auf die affektive und ästhetische Dimension moralischer Sensibilisierung. Für inakzeptabel halte ich allerdings sein weit darüber hinausgehendes Ansinnen, die praktische Vernunft durch die moralische Empfindsamkeit ersetzen zu wollen. Wiederholt habe ich auf die Notwendigkeit verwiesen, zwischen rationalen Geltungsgründen und empirischen Handlungsmotiven zu unterscheiden. Für Rorty ist diese Unterscheidung weitgehend hinfällig. Das moralische Gefühl wird zum Grund der moralischen Motivation wie der Geltung. Es ist der rationalen Kritik enthoben und kann bestenfalls durch erweiterte, großherzigere Gefühle ersetzt werden. Das Mitgefühl reagiert schlechterdings auf menschliches Leiden, allerdings nur, soweit es uns qua symbolischer Repräsentation nahe gebracht wird, ist aber völlig indifferent demgegenüber, ob dieses Leiden nun auf Ungerechtigkeit, Unglück oder selbst verschuldetem Handeln beruht. Doch das moralische Gefühl ist als Maßstab moralischen Handelns in komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen völlig ungeeignet. Es beinhaltet die Bindung an die gelebte Praxis einer moralischen Wir-Gruppe, die mehr oder weniger offen für Inklusionsprozesse sein mag, vorrangig aber stets durch eine exklusive Differenz gegenüber denen, die nicht dazugehören, definiert ist. Die gefühlsmäßige Bindung an eine Wir-Gruppe ist aus der Sicht einer universalistischen Ethik völlig unbedenklich, soweit wir sie nur als Frage unserer Neigung (und Abneigung) werten, die nicht zugleich unser moralisches Handeln bestimmt. Selbstverständlich ist es mit universalistischen Prinzipien, die die Zustimmungsfähigkeit aller Menschen intendieren, d.h. auch derer, die mir am fernsten stehen, vereinbar, dass ich meinen Nächsten gegenüber besondere Sympathie und Zuneigung entgegenbringe, die mich auch dazu veranlassen mag, ihnen gegenüber Leistungen zu erbringen, die weit über das hinausgehen, was moralisch geboten ist – doch weder ist diese affektive Zuneigung ihrerseits moralisch geboten, noch kann sie moralische Pflichten begründen. Werden Sympathie oder Mitgefühl zum Maßstab ethischer Urteile erhoben und die Achtung mithin auf Personen beschränkt, die sich über sympathische Bande verbunden fühlen, nimmt eine entsprechende ausgrenzende Moral zwangsläufig provinzielle oder ethnozentrische Züge an. Es mag üblich und zweckmäßig sein, wenn Menschen eine supererogatorische Nachbarschaftsethik pflegen, d.h. den Menschen ihrer Umgebung gegenüber einen Beistand praktizieren, der von endlichen Wesen mit begrenzter Aufmerksamkeit und begrenzter Ressourcenausstattung schlechterdings nicht allen Menschen gegenüber erbracht werden kann. Aber es ist unzutreffend anzunehmen, dass eine universalistische Moral wiederum eine solche Nahbereichsethik gebietet und Nähe daher zusätzliche oder gar höhere Pflichten konstituiere (so z.B. Koller 1998, 450) – zumindest dann nicht, wenn diese Nähe als affektiv gestiftete Nähe charakterisiert ist und die die Zugehörigkeit definierende Gefühlsbindung mit einer Diskriminierung von Fremdgruppen einhergeht.

Das moralische Gefühl mag als motivationale Ressource für moralisches Handeln unerlässlich sein: als Instanz moralischen Urteilsvermögens taugt es nicht. Im Sinne eines postkonventionellen moralischen Vermögens sind letztlich auch moralische Handlungsmotive nicht im moralischen Gefühl, sondern in der Freiwilligkeit einer Selbstbindung aus Einsicht verankert.

> „Aus Einsicht und Achtung wollen die (moralisch motivierten) Individuen das als richtig Erkannte tun. Diese intrinsisch-formale Motivstruktur bedarf partikularistischer Loyalitätsmobilisierungen nicht“ (Nunner-Winkler 1997, 397).

Doch die Erwartung, dass die Einsicht in das als richtig Erkannte zugleich hinreichende Handlungsmotivationen freizusetzen vermag, ist letztlich eine nur idealtypische Vorstellung, die in der konkreten Erfahrung kaum bestätigt werden kann. Immerhin kann man nach Kohlbergs empirischen Erhebungen vermuten, dass moralisches Wissen vor allem dann handlungsmotivierend wirkt, wenn es postkonventionell strukturiert ist (vgl. Brumlik 1997, demgegenüber Nipkow 2000). Doch dies sagt nichts darüber aus, unter welchen Bedingungen Menschen bereit sind, sich überhaupt postkonventionelles moralisches Wissen anzueignen. An die Schwierigkeit, ein abstraktes formales und universales Ethos, wie es zur Bewältigung der globalen Problemlagen von Nöten scheint, popularisieren zu können, knüpft auch Küngs Initiative an, im Dialog der Weltreligionen einen universalen Grundkonsens bezüglich der gemeinsamen Werte und Grundhaltungen, die in den verschiedenen religiösen Traditionen bestehen, zu entwickeln. Da es unmöglich sei, mit Vernunftgründen unbedingte moralische Forderungen zu begründen, die unbedingt verpflichten können, und mithin auch der Appell an die Vernunft nicht ausreichen kann, Menschen zu einem moralischen Handeln zu bewegen, müsse, so das Argument, die motivierende Kraft der Religionen mobilisiert werden. Religionen, die sich auf das Absolute beziehen und mit spirituellen Symbolsystemen operieren, verfügten über ein ganz anderes Potenzial der Handlungsmotivierung als eine rationalistische Ethik und fänden damit auch Zugang zu breiteren Bevölkerungsschichten jenseits einer intellektuellen Elite (vgl. Küng 1991, 78). Allein die Religionen vermögen unbedingte Normen und tiefste Motivationen zu garantieren: „Religionen können ihre ethischen Forderungen mit einer ganz anderen Autorität vorbringen als eine bloß menschliche Instanz“ (ebd.).

Dass den religiös begründeten Handlungsmaximen, die gläubige und spirituell inspirierte Menschen internalisiert haben, in der Regel eine starke handlungsmotivierende Kraft zukommt, ist nicht zu bestreiten. Das entscheidende Manko des Küngschen Entwurfs eines Weltethos liegt indes darin, dass die religiösen Maximen ihr Motivationspotenzial eben nur für Menschen zu entfalten vermögen, die die umfassenderen religiösen Glaubensüberzeugungen teilen, in die sie eingebettet sind. Das schließt nicht aus, dass es auch ein agnostischer Rationalist als geboten erachten kann, einzelnen dieser Maximen zu folgen, soweit sie einer rationalen Prüfung anhand des Universali-

sierungsprinzip standhalten – jedoch werden sie für denjenigen, der nicht ihren spirituellen Hintergrund teilt, gerade nicht jene motivationalen Energien mobilisieren, die die Religion verspricht. Wenn es nun Küng offensichtlich zu gelingen scheint, einen Grundkonsens von Überzeugungen gewissermaßen als Schnittmenge der Grundhaltungen der Weltreligionen herauszudestillieren und als Fundament eines Weltethos zu behaupten, so ergibt sich daraus für den bekennenden Angehörigen einer bestimmten Weltreligion noch kein Anlass, weshalb er gerade diesen übereinstimmenden Grundhaltungen eine besondere Dignität beimessen sollte, erschließt sich ihre religiöse Dimension doch nur im Gesamtzusammenhang der Herkunftsreligion. Und diese tradierten religiösen Überzeugungssysteme sind, trotz der nominellen Gemeinsamkeit einzelner Auffassungen, a priori inkompatibel, insofern sie sich jeweils auf ein je verschiedenes unbedingtes Absolutes beziehen[87]. Ich sehe daher nicht, wie ein auf dem Dialog der Weltreligionen gründendes Weltethos jene Erwartungen einlösen sollte, die für diesen Ansatz gerade als herausragender Vorzug gegenüber einer rationalen Ethik ausgewiesen werden. Der ethische Grundkonsens der Weltreligionen kann nicht jene spezifische religiöse Handlungsmotivation evozieren, die dem priomordialen Glaubenszusammenhang Eigen ist – weder gegenüber den Angehörigen der verschiedenen Weltreligionen, noch gegenüber dem agnostischen Rationalisten. Die eigentliche Bedeutung des Weltethos-Projektes liegt vielmehr darin, einen konstruktiven Dialog der Weltreligionen, deren Inkompatibilität oft genug Anlass militanter Auseinandersetzungen war und ist, in die Wege geleitet zu haben.

Das Programm einer religiösen Fundierung eines Weltethos kann jedoch ebenso wenig überzeugen, wie Rortys Intention, durch eine fortschreitende Ausweitung unseres Mitgefühls doch noch zu einer weltumspannenden solidarischen Praxis zu gelangen. Der Rekurs auf den Glauben an das Unbedingte ist ebensowenig wie jener auf die affektive Empfindsamkeit als Alternativkonzept zu einer rationalen Ethik akzeptabel, die auf der argumentativen Einlösung von moralischen Geltungsansprüchen beharrt. Die kommunitaristische These, die die Moral an das Kollektivbewusstsein abgrenzbarer Herkunftsgemeinschaften bindet, hatte ich ohnehin schon als relativistisch und anti-kosmopolitisch verworfen.

Für die ethische Regulation der Kooperationsprobleme in einer komplexen Weltgesellschaft gibt es keine ernst zu nehmende Alternative zu einem differenzempfindlichen moralischen Universalismus, der auf das Vermögen des Menschen setzt, gemäß einer prinzipiengeleiteten postkonventionellen Moral

[87] Dabei ist ein inklusives Religionsverständnis, das verschiedene Erscheinungsformen des Absoluten und verschiedene Wege, das Göttliche zu beschreiben, anerkennt, durchaus vorstellbar. Allerdings setzt eine solche „Religion der Vielfalt“ eine grundlegende Revision des dominanten exklusiven Selbstverständnisses der Weltreligionen voraus.

urteilen und handeln zu können. Aus der Sicht der Evolutionären Ethik und der Soziobiologie unterliegt die moralische Lernfähigkeit allerdings bedeutsamen Restriktionen, die in der evolutionären Genese der moralischen Urteils- und Empfindungsfähigkeit des Menschen begründet liegen. Besonders sichtbar werden diese Restriktionen in der Unzulänglichkeit des menschlichen Vermögens, komplexe gesellschaftlichen Konstellationen adäquat zu bewältigen. Die soziologische Anthropologie Claessens' sieht das Hauptdefizit des Menschen in seiner

> „evolutionär bedingte(n) Unfähigkeit (...), zum Organisieren großer Populationen und den sich dabei unvermeidlich ergebenden Komplikationen ein direktes emotionales, d.h. unmittelbar motivierendes Verhältnis zu finden", oder allgemeiner, der Unfähigkeit „sich zu der von ihm produzierten (...) Abstraktheit direkt verhalten zu können" (Claessens 1993, 17).

Als evolutionär bedingt muss diese Unfähigkeit insofern betrachtet werden, als sich unsere angeborenen kognitiven Strukturen im Wesentlichen durch die Anpassung an die Umwelt des späten Pleistozaens herausgebildet haben:

> „Diese Welt unserer Cro-Magnon-Vorfahren war in ihren mittleren Dimensionen eine stabile, geordnete, kohärente Welt, eine Welt, in der keine abrupten Wechsel, kein exponentielles Wachstum, keine Sprünge vorkamen, eine Welt, in der sich lineare Kausalität, monokausales Denken in kurzen Kausalketten, bewährte, weil das eigene Handeln kaum Rückkoppelungen im System verursachte. Dieser an die mittlere Dimension des Pleistozaens angepasste Menschenverstand ist nicht dazu geschaffen, die moderne Welt und ihre Gefährdung zu begreifen" (Mohr 1986, 8).

Da sich die biologische, respektive genetische Konstitution des Menschen seit der Zeit des Cro-Magnon-Menschen kaum mehr verändert hat, ist davon auszugehen, dass die biologischen Grundlagen des Denkens und Verhaltens auch der heutigen Generationen nach wie vor jene Züge tragen, die unter den sozialen Bedingungen des Zusammenlebens in eng umgrenzten Horden und Kleingruppen geprägt wurden. Der Mensch sei ein Kleinbereichswesen, seine Moral im Kern eine Kleingruppenmoral (vgl. Treml 1999, 179). Die soziobiologische Prämisse, dass jedes Lebewesen genetisch bedingt primär an seiner eigenen Reproduktion interessiert ist, schließt ein prosoziales und altruistisches Verhalten keinesfalls aus. Die Bezugsgröße des Eigennutzes ist nach soziobiologischer Auffassung nicht das individuelle Lebewesen (oder, wie in der Verhaltensforschung, die Population), sondern das einzelne Gen. Ein reziproker Altruismus vermag daher ebenso wie der Nepotismus, d.h. die Begünstigung der Verwandtschaft, die genetischen Replikationschancen zu steigern. Alle Lebewesen sind durch die natürliche Selektion genetisch daraufhin disponiert, „ihr soziales Verhalten so zu gestalten, daß die Weitergabe ihrer Gene maximiert wird, unabhängig davon, ob sie selber oder andere Angehörige der Sippe diese Gene weitergeben" (Mohr 1986, 12). Damit ist aber auch jede altruistische Moral soziobiologisch nur als Binnenmoral, als Moral einer

genetisch nah verwandten Kleingruppe verständlich. Einen ethischen Kosmopolitismus könne es mithin gar nicht geben, da die Übertragung der Bestimmungsgründe und Antriebe eines kleingruppenspezifischen Altruismus auf darüber hinausgehende soziale Einheiten scheitern müsse. Daraus folge dann auch, dass sich der Umgang mit hoher sozialer Komplexität prinzipiell nicht mehr auf Moral gründen könne (vgl. Mohr 1999, 71).

Die soziobiologische Skepsis gegenüber der Möglichkeit einer universalistischen Ethik bezieht sich damit nicht auf das Problem der Pluralität und Kontingenz kulturell gebundener Moralsysteme, deren Geltungskonkurrenz letztlich als unentscheidbar angenommen wird, als vielmehr auf die Beschränktheit des menschlichen Vermögens, das keine Maßstäbe für ein vernünftiges Handeln im globalen Maßstab bereitzustellen vermag. Mit dem Hinweis auf die Wirklichkeit sozialer Globalisierungsphänomene ist das soziobiologische Argument, das menschliche Sozialverhalten sei genetisch an das Leben in der Kleingruppe angepasst, nicht widerlegt. Allerdings ist kaum zu bezweifeln, dass der Mensch im Verlaufe der soziokulturellen Evolution die Fähigkeit entwickelt hat, diesen sozialen Nahraum zu transzendieren, sei es allein schon durch die Fernwirkungen seines instrumentellen Handelns, sei es aber auch durch den Aufbau sozialer Beziehungen und die Stiftung neuer Solidaritäten, die die unmittelbaren Face-to-face-Beziehungen überschreiten. Angesichts der Wirklichkeit der Weltgesellschaft scheint die Frage obsolet, ob es uns überhaupt möglich ist, den sozialen Mesokosmos zu verlassen (so Vollmer 2000).

Indes behält die skeptische Anfrage der Evolutionsbiologie, inwieweit der Mensch der von ihm selbst geschaffenen komplexen globalen Wirklichkeit gewachsen ist, ihre Berechtigung. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf genetisch fixierte Prädispositionen des sozialen Verhaltens, wie auch unserer emotionalen und kognitiven Kompetenz, die den Anforderungen des Zusammenlebens in weltumspannenden gesellschaftlichen Verhältnissen nicht mehr angemessen sind und die uns, jenseits unserer sozialen Nischen, möglicherweise in die Irre führen. Es spricht allerdings vieles für die Annahme, dass diese Prädispositionen unseres moralischen Verhaltens durch latente Sozialisationserfahrungen und intentionale Bildungsprozesse überformt werden können. Denn die Antriebe und Bestimmungsgründe des individuellen Handelns wurzeln nur zum Teil in den genetisch fixierten biologischen Mechanismen, sie verdanken sich ebenso der Prägung durch die kulturelle Tradition, in die wir hineingeboren werden, und unterliegen individuellen, lernbedingten Modifikationen. Die das Verhalten des Menschen ermöglichenden und regulierenden Motivationen sind somit als Produkt phylogenetischer Anpassungsprozesse, kollektiver soziokultureller und schließlich ontogenetischer Lernprozesse zu verstehen. Wenn wir feststellen können, dass der Mensch dank der im Bereich des Lebendigen einzigartigen Leistungsfähigkeit seines Lernvermögens in der Lage ist, komplexe Fernwirkungen zu er-

zeugen, die den sozialen Nahhorizont weit überschreiten, so ist nicht einzusehen, weshalb es qua Lernen nicht auch möglich sein sollte, diesen Prozess der Horizonterweiterung auch kognitiv und moralisch einzuholen. Aus der in der Evolutionsforschung hinreichend bestätigten Tatsache jedenfalls, dass die biologische Verhaltensausstattung des Menschen einem sozialen Mesokosmos angepasst ist, folgt weder der Schluss, es sei prinzipiell unmöglich, die Grenzen dieser vermöge unseres biologischen Apparates konstruierte Weltsicht zu überschreiten, noch kann daraus deduziert werden, es sei moralisch geboten, nur Handlungsmaximen zu folgen, die in diesem primordialen Kontext eine Funktion haben.

Das Programm einer Evolutionären Ethik wird dort prekär, wo es die biologisch verankerte Neigung des Menschen, sein Handeln an der in überschaubaren Nahräumen praktizierten gelebten Sittlichkeit auszurichten, ihrerseits zur Norm erhebt, weiterhin empirisch feststellbare Tendenzen zur xenophoben Abgrenzung von Abstimmungsgemeinschaften moralisch legitimiert und schließlich die Möglichkeit eines pro-sozialen Verhaltens in komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen leugnet. Hilfreich sind Erkenntnisse über die evolutionsbiologischen Grundlagen unseres sozialen Verhaltens insoweit, als sie vor der menschlichen Neigung warnen, mit Nahbereichsfiktionen ein komplexes soziales Terrain sondieren zu wollen, in dem dergleichen Orientierungen, die nur auf überschaubare kleinräumige Situationen passen, scheitern müssen.

Die Notwendigkeit, das politische und pädagogische Handeln in der Weltgesellschaft auf eine universalistische kosmopolitische Ethik zu beziehen, wurde nun mehrfach erläutert. Ihre legitimatorische Möglichkeit wie auch die universelle anthropologische Voraussetzung für ein am abstrakten Universalisierungsprinzip orientiertes moralisches Beurteilungsvermögen scheinen mir hinreichend begründet. Allerdings muss eine kosmopolitische Ethik sowohl der Pluralität moralischer Weltanschauungen als auch den verschiedenen Emergenzniveaus des Sozialen Rechnung tragen. Der Abstraktionsgrad moralischer Pflichten und Rechte wie auch der sozialen Gerechtigkeitsprinzipien auf Weltniveau unterscheidet sich von sozialen Regulativen der konkreten Sittlichkeit im Familienkreis oder in der politischen Gemeinschaft und ist weiterhin auch nach dem Typus der in Frage kommenden Akteure (Individuen, Kollektive, Institutionen) zu unterscheiden. Das ändert nichts daran, dass auch das soziale Handeln im Nahbereich am Universalisierungsprinzip zu messen ist. Aus der Perspektive moralischer Sozialisationsprozesse lässt sich die Genese eines kosmopolitischen moralischen Bewussteins als konzentrische Ausdehnung von Verantwortungskreisen zum einen, als Stufenfolge immer abstrakterer Formen des moralischen Vermögens zum anderen rekonstruieren. Dabei ist anzunehmen, dass die Entstehung einer höherstufigen Moral des Durchgangs durch eine vorausgehende Ebene bzw. der Wahrnehmung von Verantwortung in einem engeren sozialen Zirkel notwendigerwei-

se bedarf: „Die notwendige Durchgangsstufe zu einem postkonventionellen Bewußtsein ist in der Tat die konventionelle Übernahme von Normen konkreter Gemeinschaften“ (Brumlik 1992, 55).

Aber es wäre unzutreffend, aus dieser genetischen Perspektive auch legitimatorisch einen stufenförmigen Aufbau einer moralischen Mehrebenenarchitektur zu folgern, nach welchem mit jedem Niveau des Sozialen gewissermaßen Prinzipien hinzukommen, die die niedrigstufigere Moral ergänzen. Gemäß der Glokalisierungsthese durchdringen sich Lokales und Globales, Weltniveau und Interaktionsebene wechselseitig. Unter glokalisierten Bedingungen ist auch die konkrete Lebenswelt des Individuums in globale Kontexte verflochten: ein soziales Handeln im Nahhorizont, das sich an der primordialen Moral der Kleingruppe orientiert, ist daher ebenfalls als in einer Nahbereichsfiktion befangen zu kritisieren. Die kognitiven wie die moralischen Maßstäbe, derer wir zur Orientierung in einer glokalisierten Lebenswelt bedürfen, können nicht mehr hinreichend aus dieser Lebenswelt selbst gewonnen werden. Eine kosmopolitische Ethik muss somit auch die Moral des Nahbereichs transformieren.

In der Konsequenz seines Entwurfs einer streng am politischen Subsidiaritätsprinzip orientierten föderalen Weltrepublik nimmt Höffe auch einen stufenförmigen Aufbau einander jeweils ergänzender Tugenden an und plädiert dafür, den kleineren Gesellschaften und ihren Bürgertugenden zu überlassen, „was schon sie zu leisten vermögen. In Übereinstimmung mit der komplementären Weltrepublik begnügen sich die Welt-Bürgertugenden mit komplementären Weltaufgaben“ (Höffe 1999a, 348). Sollen die moralischen Herausforderungen und die ihnen adäquaten moralischen Haltungen in diesem Sinne in konzentrischen Kreisen geordnet werden, ist allerdings zu bedenken, dass auch die im Kreis der Familie angemessenen Tugenden, der Gemeinsinn im Blick auf das eigene politische Gemeinwesen und die Bürgertugenden des Nationalstaatsbürgers im Lichte der moralischen Herausforderungen der Weltgesellschaft zu messen sind. Ohne eine Differenzierung moralischer Horizonte ist verantwortungsbewusstes menschliches Handeln sicherlich nicht möglich. Es ist überflüssig, ja es würde schlicht jedes Handeln blockieren, müsste ich auch im Raum der privaten Intimität stets die ganze Welt im Blick behalten. Dennoch müssen wir heute in Betracht ziehen, dass auch ganz alltägliche Entscheidungen, die auf den ersten Blick nur für den Nahbereich relevant zu sein scheinen, in ihrer Konsequenz in globale Wirkungszusammenhänge verstrickt sind, ja dass ich mich selbst bei der Pflege meiner sexuellen Neigungen als einem scheinbar der Öffentlichkeit enthobenen Kernbereich der Intimität einer gesellschaftsweiten Verantwortung, die die Beziehung zwischen zwei Sexualpartnern überschreitet, nicht völlig entziehen kann – man denke nur an die Verbreitung der AIDS-Pandemie. „Weltbürgertugenden“ können so gesehen zu den Tugenden der Intimität, der Familie, des Unternehmens oder des Staatsbürgerschaft nicht einfach hinzukommen. Eine

universalistische moralische Perspektive nötigt vielmehr dazu, auch die moralischen Haltungen des jeweiligen Nahbereichs mit den kosmopolitischen Herausforderungen in Einklang zu bringen.

Prosoziales Verhalten und moralisches Urteilsvermögen können nach den Erkenntnissen einer strukturalistischen Theorie der moralischen Sozialisation nur sukzessive, ausgehend von überschaubaren und vertrauensvollen persönlichen Konstellationen gelernt werden[88]. Wer im Nahbereich nicht gelernt hat, soziale Verantwortung zu übernehmen, wird auch für komplexe gesellschaftliche Herausforderungen moralisch kaum ansprechbar sein. Aus entwicklungspsychologischer Sicht kommt es darauf an, Heranwachsende nicht mit Ansprüchen zu überfordern, denen ihr moralisches und kognitives Vermögen noch nicht gewachsen ist. Solidarisches Handeln und Gerechtigkeitssinn müssen vielmehr zunächst in überschaubaren Lebensbereichen konkret und praktisch erprobt und eingeübt werden – gleichwohl ist es auf jeder moralischen Entwicklungsstufe geboten und möglich, die Fixierung auf eine partikulare und egozentrische Weltsicht zu lösen, Dezentrierungsprozesse in Gang zu setzen und zur empathischen Perspektivenübernahme zu motivieren (vgl. Brumlik 1992).

Das moralische Prüfkriterium, die Aufforderung, die eigenen Handlungsmaximen im Lichte verschränkter Perspektiven zu beleuchten und aus der gleichwohl nur approximativ erreichbaren Position eines gemeinsamen Dritten, des generalisierten anderen zu bemessen, schneidet alle Stufen einer kosmopolitischen Mehrebenenethik. Das universalistische Regulativ führt dabei, angesichts der Unterbestimmtheit universalistischer Prinzipien und der Kontextgebundenheit jeder konkreten Sittlichkeit, zu keiner globalen Homogenisierung von Werten und moralischen Orientierungen. Das Programm einer universalistischen Ethik ist sowohl mit den vertikalen Niveauunterschieden der Reichweite von Verantwortungskreisen, als auch mit der funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Aufgabenbereiche sowie der Pluralität kultureller Moralkonzepte vereinbar.

Das hier entfaltete Regulativ eines differenzempfindlichen Universalismus ist nicht nur als moralisches, sondern als allgemeines erkenntnistheoretisches Prinzip für das politische und pädagogische Denken im Kontext der Weltgesellschaft von Bedeutung. Mit dem Plädoyer für eine weltgesellschaftliche

[88] Wobei die Unterstellung, dass hierbei eine Abfolge ganz spezifischer sozialer Konstellationen vorauszusetzen ist, als ahistorisch und eurozentrisch zurückgewiesen werden muss. So behauptet Brugger: „Der Mensch lernt individuelle und soziale Verantwortlichkeit im Sinne von Nehmen und Geben, Anspruch und Pflicht zuerst und am intensivsten im Kreis der Familie“ (Brugger 1998, 171). Dies ignoriert, dass im Norden wie im Süden nur eine Minderheit von Kindern in Konstellationen einer „typischen“ Kleinfamilie aufwächst. Sind etwa die Kinder alleinerziehender Mütter oder die Straßenkinder, die ihr Überleben in peer groups organisieren, die ihre primäre Bezugsgruppe darstellen, der moralischen Entwicklung nicht fähig?

Perspektive kann nicht der Anspruch auf eine global einheitliche Sicht der Weltprobleme verbunden werden: „Perceptions of globalization (...) are not placeless, they depend on one's place in the world" (Immerfall 1998, 196) Eine ihrer eigenen Relativität bewusste globale Anschauungsweise reklamiert für sich keinen extramundialen Standpunkt, von dem aus sich der weltgesellschaftliche Zusammenhang in objektiver Weise offenbart, sondern *rekonstruiert Weltgesellschaft aus der Pluralität der divergenten Perspektiven*. Alle Konzepte, die mit Globalität und Universalismus argumentieren und dabei die unhintergehbare Multiperspektivität der Weltgesellschaft ignorieren, müssen als Ideologien eines hegemonialen Globalismus zurückgewiesen werden. Eine weltgesellschaftliche Perspektive ist jedoch insoweit ihrerseits universalistisch orientiert, als sie angesichts der Selbstreflexivität der Vernunft, die es erlaubt, der je eigenen soziokulturellen Bedingtheit und Begrenztheit gewahr zu werden, auf das menschliche Potenzial setzt, Kontexte beständig erweitern und überschreiten zu können. Eine weltgesellschaftliche Perspektive rechnet mit der Lernfähigkeit des Menschen und der Möglichkeit einer intersubjektiven und transkulturellen Verständigung in einer Welt, in der die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den Menschen gleichermaßen wachsen.

# *V.*
# *Bildung in der Weltgesellschaft: Erziehungssystem und Pädagogik im Globalisierungsprozess*

## *1. Zur funktionalen Analyse von Bildung und Erziehung*

Nachdem die Eckpunkte einer soziologischen Theorie der Weltgesellschaft dargelegt sind und weiterhin entfaltet wurde, welche neuen sozialethischen Herausforderungen sich aus der Erweiterung menschlicher Handlungszusammenhänge ergeben, soll nun die Brücke zur Pädagogik geschlagen werden. Insofern ich in diesem Kapitel nach der Funktion der Erziehung in der Weltgesellschaft frage, wie auch nach dem möglichen Bedeutungswandel, der Lern- und Bildungsprozessen unter den Bedingungen einer fortschreitenden Globalisierung zukommt, betrachte ich allerdings das pädagogische Feld zunächst nach wie vor aus gesellschaftstheoretischer Warte.

Im Rahmen einer systemtheoretischen Konzeption liegt es nahe, auch das Erziehungssystem als ein funktional ausdifferenziertes Teilsystem zu beschreiben, das weitgehend unabhängig von Raumgrenzen operiert und dessen Kommunikationsprozesse nach Maßgabe einer spezifischen Funktion strukturiert sind, die es exklusiv für die Gesamtgesellschaft erfüllt. Von „*Erziehungssystem*“ soll in diesem abstrakten Sinne als einem sozialen Funktionssystem die Rede sein, das auf Erziehung spezialisiert ist und tendenziell auf gesamtgesellschaftlichem Niveau (d.h. „Weltniveau“) operiert – wohingegen unter „*Bildungssystem*“ das Ensemble und der strukturelle Zusammenhang der Organisationen begriffen wird, die in einem politisch verfassten Kontext für die Durchführung institutionalisierter Lehrprozesse geschaffen wurden. Innerhalb des Erziehungssystems kann daher eine Pluralität von Bildungssystemen angenommen werden. Bildungssysteme sind in der Regel national oder regional segmentiert und können in ihrer Ausgestaltung und Ressourcenausstattung erhebliche Unterschiede aufweisen. In „Bildungssystemen“ werden zwangsläufig unzählige Kommunikationsprozesse vonstatten gehen, die nichts mit „Erziehung“ zu tun haben, sondern z.B. auf Wirtschaft, auf Recht, auf Liebe oder auf Wissenschaft verweisen[89].

[89] Hier ist daran zu erinnern, dass die Funktionssysteme nicht restlos organisierbar sind, auch wenn sie ihre Operationen immer stärker auf organisierte Systeme stützen. Das Funktionssystem Erziehung ist umfassender als die Summe der Bildungsinstitu-

Wenn nachfolgend von „Bildung“ die Rede ist, soll damit nicht das emphatische Bildungsverständnis der deutschen bildungstheoretischen Tradition assoziiert werden. Der Bildungsbegriff des Neuhumanismus eignet sich nicht zur Kennzeichnung von Prozessen, die im Erziehungssystem zu beobachten sind, bzw. von Leistungen, die Erziehung erbringt. Wird „Bildung“ mit dem Ideal der Selbstvervollkommnung des Menschen identifiziert, so umfasst dies einen normativ aufgeladenen und historisch bedingten Gehalt, der eine wissenschaftliche Analyse dessen, was in wechselnden Zeiten und Kontexten unter Bildung verstanden wird, blockiert. Auch die Tatsache, dass der Begriff in der angeführten neuhumanistischen Konnotation nur in der deutschen Pädagogik beheimatet und in der internationalen Erziehungswissenschaft als weitgehend unübersetzbar gilt[90], kann als Indiz für seine unzureichende Fruchtbarkeit gewertet werden. Damit wird nicht bestritten, dass es angemessen sein kann, die Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und die Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung als Ziele von Erziehung und Bildung zu begründen. Dergleichen Bestimmungen zählen aus guten Gründen zu den pädagogischen Leitnormen. Aber als analytische Kategorie wäre „Bildung“ unbrauchbar, würde der Begriff selbst durch eben diese kontingenten und der Rechtfertigung bedürftigen Wertsetzungen definiert: wäre z.B. eine Bildungseinrichtung, die die Realisierung dergleichen Ideale verfehlt, keine „Bildungseinrichtung“ mehr? Der Terminus „Bildung“ sei daher, im weiteren Sinne, als Synonym zu intentionaler Erziehung, im engeren Sinne als Inbegriff der Zielvorstellungen institutionalisierter Erziehung verstanden, wie dies u.a. auch in den Komposita Bildungswesen, Bildungsplanung, Bildungspolitik etc. zum Ausdruck kommt. „Bildung“ kann damit sowohl den Verlauf organisierter Erziehungsmaßnahmen als auch das (erwünschte) Produkt dieses Prozesses bezeichnen.

Aus soziologischer Sicht ist Erziehung als eine „Veranstaltung sozialer

---

tionen und schließt Erziehungsprozesse ein, die außerhalb von Bildungseinrichtungen, z.B. in der Familie, stattfinden.

[90] Allerdings kann man vermuten, dass im anglo-amerikanischen Terminus „education“ zumindest etymologisch zwei differente Bedeutungsgehalte zusammengeführt werden, die Parallelen zum deutschen Begriffspaar „Erziehung und Bildung“ aufweisen. Einerseits verweist „education“ auf das lateinische „educare“, das eher einen erlittenen Prozess des Aufwachsens oder der Sozialisation bezeichnet, andererseits aber zugleich auf „educere“, im Sinne eines aktiven Hervorbringens, der Herausbildung der menschlichen Persönlichkeit (vgl. Adick 2000b, 72). So gesehen bewahrt „education“ den Doppelaspekt, unter der jeglicher Erziehungsprozess zu beobachten ist, in sich auf, hinsichtlich „der von innen ausgehenden Lebenstätigkeit des Einzelnen und der Einwirkung Anderer auf ihn“ (Schleiermacher 1983, 14) – doch gerade wegen der unlösbaren Verschränkung der Vermittlung einer gesellschaftlichen Praxis und ihrer aktiven Aneignung, von Sozialisation und Persönlichkeitsbildung, macht es wenig Sinn, den Aspekt der Entfaltung der Persönlichkeit in einem eigenen Bildungsbegriff zu separieren.

Systeme, spezialisiert auf Veränderung von Personen“ (Luhmann 1987, 177) aufzufassen. Der nachfolgende Versuch, die Funktion der Erziehung in der modernen funktional differenzierten (Welt-)Gesellschaft näher zu bestimmen, verweist auf einen funktionalistischen Erziehungsbegriff, der sich von den in der pädagogischen Tradition vertrauten Begriffsbestimmungen erheblich unterscheidet. Erziehung wird so gesehen nicht aus der Erziehungsbedürftigkeit des menschlichen Individuums als einem „anthropologische(n) Grundsachverhalt menschlicher Existenz“ (Mollenhauer 1996, 171) abgeleitet; auch hat die funktionale Analyse nichts zu tun mit dem Ansinnen, das „Wesen der Erziehung“ bestimmen zu wollen, um welches vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik bemüht war. Die funktionale Analyse ersetzt die Bemühungen um eine ontologische Schau von Wesenskonstanten und um Letztbegründungen durch die Angabe von Bezugsproblemen. Ein gesellschaftliches Phänomen wird mithin durch die Bezugnahme auf das Problem, das es löst, d.h. auf die Funktion, der es dient, beschrieben. Die Funktion kann dabei nicht als eine zu bewirkende Wirkung verstanden werden, sondern als ein analytisches Vergleichsschema, das den Blick auf unterschiedliche, funktional äquivalente Problemlösungen eröffnet (vgl. Luhmann 1970).

Wenngleich theoretisch jedes Phänomen in der Gesellschaft auf seine Funktion hin untersucht werden und ihm damit eine Funktion unterstellt werden kann, ist damit nicht behauptet, dass diese Funktion optimal bedient wird. Der Funktionalismus möchte vielmehr gerade auf alternative, adäquatere Lösungsansätze aufmerksam machen. Auch wenn Luhmann von der Prämisse ausgeht, alles, was wir in der Gesellschaft antreffen, könne als Versuch der Lösung eines bestehenden Problems begriffen werden, heißt dies nicht, dass dieses Problem nicht auch besser gelöst werden könnte. Während der Strukturfunktionalismus, wie ihn Parsons vertrat, die Funktionalität sozialer Systeme an ihrem Beitrag zur Bestandserhaltung der Gesellschaft und zur Aufrechterhaltung der Gesellschaftsstruktur bemaß, betrachtet der systemtheoretische Funktionalismus die Fortsetzbarkeit der Reproduktion kommunikativer Elemente als zentrales Bezugsproblem. Nicht die Stabilität der Gesellschaft im Sinne der Wahrung ihrer Strukturen, sondern die Gewährleistung ihrer Autopoiesis markiert die gesamtgesellschaftliche Kernfunktion, auf die sich die soziologische Analyse beziehen muss.

Erziehung dient der Reproduktion der Gesellschaft – diese allgemeine These dürfte zum Common Sense der Bildungssoziologie zählen (vgl. schon Bernfeld 1976, Erstausgabe 1925, oder Fend 1980). Sie impliziert jedoch nicht, wie meist unterstellt wird, die Erziehung sei zwangsläufig für die Stabilisierung der gesellschaftlichen Strukturen, z.B. der Reproduktion ihrer sozialen Schichtung und ihrer Verteilungsmechanismen sowie die Tradierung konservativer Werte in die Pflicht genommen. Vielmehr dürfte es sich gerade unter den Bedingungen einer dynamischen und komplexen Weltgesellschaft und unter dem Eindruck einer sich rasch wandelnden Umwelt als notwendig

erweisen, dass das Erziehungssystem die Flexibilität der gesellschaftlichen Strukturen befördert und seine gesellschaftliche Funktionalität dadurch unter Beweis stellt, dass es permanenten Wandel induziert. Ein System, dessen Strukturen nicht über eine hinreichende Anpassungsfähigkeit verfügen, wird unter veränderten Umweltbedingungen Gefahr laufen, seine Autopoiesis nicht mehr aufrechterhalten zu können. Die Erziehung in der Moderne kann ihre gesellschaftliche Reproduktionsfunktion daher nicht dadurch erfüllen, dass sie die vorgefundene gesellschaftliche Praxis detailgetreu tradiert, vielmehr bedarf es einer Mischung von stabilisierenden und konstruktiv-innovativen Elementen. Diese Problemfassung ist nicht allein aus aktueller systemtheoretischer Sicht plausibel zu machen, hatte doch bereits Schleiermacher in seinen Vorlesungen von 1826 die Aufgabe der Pädagogik anhand dieser Dialektik von „Erhalten und Verbessern" beschrieben:

> „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde, in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten" (Schleiermacher 1983, 31).

Mit der hier gewählten Betrachtungsweise, die Erziehung als soziales Teilsystem begreift, das zur gesellschaftlichen Reproduktion beiträgt, geht nicht die Unterstellung einer gesellschaftlichen Determiniertheit des Erziehungssystems einher. Gewiss müssen die Aufgaben, die sich der Erziehung stellen, im Lichte der gesellschaftlichen Herausforderungen erörtert werden, wenn wir Erziehung als ein soziales Phänomen betrachten wollen, das auf der emergenten Ebene der Gesellschaft angesiedelt ist. Dass indes externe gesellschaftliche Faktoren, auch ökonomische oder rechtliche Einflüsse, exakt darüber bestimmen, wie Erziehungsprozesse verlaufen, ist eine Hypothese, die mit dem soziologischen Verständnis einer funktional differenzierten Gesellschaft nicht vereinbar ist. Funktionale Ausdifferenzierung bedeutet auch für das Erziehungssystem, dass es Abhängigkeit und Unabhängigkeit gegenüber seiner gesellschaftlichen Umwelt gleichermaßen zu steigern vermag und mithin auch seine Sensibilität für bestimmte Einflüsse wächst, seine Irritierbarkeit für unbestimmte Umweltereignisse zugleich abnimmt. Umweltereignisse sind für das Erziehungssystem nur insoweit von Bedeutung, als sie in pädagogische Kommunikationszusammenhänge transformiert werden können. Und es wird sich zeigen, weshalb sich gerade ein weitgehend autonom operierendes Erziehungssystem, das Selbstorganisation als Operationsprinzip praktiziert wie als pädagogisches Leitbild verfolgt, seine Funktionalität in der modernen Gesellschaft zu steigern vermag.

Mein Interesse gilt in diesem Kapitel zum einen der Frage, welchen Beitrag Erziehungs- und Lernprozesse zur Evolution der Weltgesellschaft, d.h. auch zu ihrer Genese, Reproduktion und Gestaltung, leisten. Zum anderen soll beschrieben werden, wie das Erziehungssystem seinerseits weltgesellschaftlichen Entwicklungen unterworfen ist. Zunächst sei aber nach der Be-

deutung gefragt, die Lernen und Erziehung generell für die sozio-kulturelle Evolution zukommt, d.h. unabhängig von der besonderen Form, in der uns Erziehung heute in der modernen Weltgesellschaft begegnet.

## 2. Lernen und Evolution

*Lernfähigkeit als Voraussetzung sozio-kultureller Evolution*

Die Möglichkeit der Erziehung als einer sozialen Veranstaltung zur Veränderung von Personen stützt sich auf die Lernfähigkeit menschlicher Individuen. Im Unterschied zur Erziehung, die wir hier als ein auf der emergenten Ebene sozialer Kommunikation angesiedeltes Phänomen begreifen wollen, ist Lernfähigkeit als ein Vermögen menschlicher Individuen durchaus in anthropologischen Begriffen zu rekonstruieren. Unter „Lernen" wird eine nicht endogen bedingte Veränderung von individuellen Verhaltenspotenzialen verstanden; „nicht endogen" bedeutet, dass diese Veränderung nicht als reifungs- oder ermüdungsbedingt erklärt werden kann, sondern vielmehr auf Erfahrung beruht, d.h. dass entsprechende Verhaltensweisen und Reaktionsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben wurden.

Die hohe Lernfähigkeit des Menschen, die ihn gegenüber allen anderen Lebewesen auszeichnet, verdankt sich in erster Linie der progressiven Zerebralisation, mit der der Mensch im Verlaufe seiner biologischen Evolution zunehmende Freiheitsgrade des Verhaltens gewonnen hat. Die im Zuge der menschlichen Stammesgeschichte zunehmende Entkoppelung des menschlichen Verhaltens von streng determinierten Erbkoordinationen wird von der Evolutionsforschung u.a. durch die Differenzierung der verhaltenssteuernden Instinkte und die erfahrungsbedingte Modifikation der angeborenen auslösenden Mechanismen (AAMs) erklärt. Parallel entwickelte sich die Fähigkeit des menschlichen Gehirns, Umweltinformationen in assoziativer Weise zu verarbeiten und alternative Assoziationsketten durchzuspielen, bevor eine bestimmte Verhaltensreaktion vollzogen, d.h. letztlich eine Handlungsalternative aus einem Pool von Optionen ausgewählt wird (vgl. Liedtke 1976). Zur wachsenden Lernfähigkeit gesellt sich eine zunehmende Lernappetenz, ein weltoffenes Neugierverhalten, das schließlich im menschlichen „Forscherdrang" kulminiert. Und schließlich lässt sich feststellen, dass der Homo sapiens auch eine biologisch bedingte Lernbedürftigkeit aufweist: als „physiologische Frühgeburt" (Portmann) ist der heutige Mensch zumindest als Säugling wohl mehr als jedes andere Lebewesen auf die Fürsorge durch die Eltern oder die Gemeinschaft angewiesen und insofern in besonderer Weise erzieherischen Einflüssen zugänglich. Die Verhaltensforschung spricht von einer „Neotenie" des Menschen, einer ontogenetischen Entwicklungshemmung, die dazu führt, dass ursprüngliche Jugendmerkmale auch im Erwach-

senenalter erhalten bleiben, der Mensch somit auf Grund seiner biologischen Konstitution nicht nur des lebenslangen Lernens fähig, sondern dessen auch bedürftig ist. Die Zunahme der Lernkomponente in der biologischen Human-Evolution, durch die dreifache Steigerung qua Lernfähigkeit, Lernappetenz und Lernbedürftigkeit ermöglicht es dem Menschen, sich an unterschiedliche Umwelten anzupassen und eröffnet zugleich die Möglichkeit einer kulturellen Evolution. Kulturelle Evolution ist einerseits durch die Fähigkeit des Menschen gekennzeichnet, seine Umwelten gezielt, entsprechend eigenen Bedürfnisse und Interessen, gestalten zu können, andererseits aber auch durch die Eigenschaft, individuell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten an die nachfolgende Generation weitergeben zu können. Lernen, im Sinne einer erfahrungsbedingten Modifikation von Verhaltenspotenzialen, und Erziehung als (im weiteren Sinne), die Fähigkeit „auf nichtgenetischem Wege Informationen und Verhaltensweisen zu tradieren“ (Liedtke 1976, 65), sind so gesehen die wesentlichen Konstituenten sozio-kultureller Evolution.

Die Ausbildung der biologischen Grundlagen der menschlichen Lernfähigkeit ist ihrerseits das Ergebnis einer Jahrmillionen umfassenden biologischen Evolution. Der evolutionäre Wandel der Organismen lässt sich nach dem neodarwinistischen Evolutionsmodell als ein Zwei-Komponentenprozess rekonstruieren, in welchem die Mechanismen der Variation und der Selektion ineinander greifen. Auf Grund zufälliger genetischer Mutationen treten Varianten auf, die durch negative Selektion bewertet werden; jenen Organismen, die an die jeweiligen Umweltbedingungen schlechter angepasst sind, kommt gegenüber konkurrierenden Varianten eine geringere Überlebenswahrscheinlichkeit zu, d.h. sie sterben aus, während jene genetischen Varianten, die entsprechend vorteilhaftere phänotypische Merkmale hervorbringen, sich stärker vermehren und evolutionär durchsetzen. Auch die Gene transportieren somit durch negative Auslese gewonnene Informationen über jene Merkmale eines Organismus, die unter bestimmten Umweltbedingungen vorteilhafter sind als andere. So ließe sich auch die biologische Evolution, bezogen auf die Genese unserer gattungsgeschichtlichen Merkmale, als ein Lernprozess beschreiben, spiegelt sich doch im Genom einer Gattung die Geschichte des evolutionären Scheiterns verschiedenster Anpassungsversuche an die Umweltbedingungen wider. Eine höhere Vermehrungswahrscheinlichkeit bestimmter Gene kann allerdings nur Auskunft über die höhere Angepasstheit an die jeweils vorfindliche Umwelt geben – ob das entsprechende genetische Potenzial auch in Zukunft unter möglicherweise radikal veränderten Umweltbedingungen vorteilhaft ist, ist damit keineswegs garantiert. Es lässt sich daher auch nicht ausschließen, dass die exponentiell gesteigerte Lernfähigkeit des Menschen, die sich bislang als erfolgreich erwiesen hat, in der Auslöschung der menschlichen Gattung kulminiert. Denn sie hat die Menschheit in die Lage versetzt, die irdischen Lebensbedingungen so grundlegend umzugestalten, dass die Fortsetzung der biologischen Evolution

des Menschen selbst gefährdet ist, man denke nur an den anthropogenen Klimawandel oder die Gefahr einer radioaktiven Verseuchung von planetarischen Ausmaßen. Der Mensch wäre nicht die erste Spezies in der Evolution, die an ihrem eigenen Erfolg zu Grunde ginge.

Wenngleich die Anwendung evolutionstheoretischer und insbesondere evolutionsbiologischer Erkenntnisse in pädagogischen Zusammenhängen nach wie vor umstritten ist (vgl. Dietrich/Sanides-Kohlrausch 1994, Treml 1996b), können angesichts des Forschungsstandes in Humanethologie, Lern- und Kognitionspsychologie und Evolutionsbiologie die elementaren Einsichten in die biologischen Konstituenten unserer Lernfähigkeit schwerlich bezweifelt werden. Ich möchte an die Frage nach Grenzen und Nutzen evolutionstheoretischer Perspektiven für die Pädagogik hier nur in Bezug auf zwei strittige Problemfelder anknüpfen, denen m.E. für eine Theorie der Bildung in der Weltgesellschaft große Bedeutung zukommt: einerseits hinsichtlich des Problems, inwieweit die menschliche Lernfähigkeit ihre biologischen Determinanten, mithin die sozio-kulturelle Evolution die biologische Phylogenese, zu transzendieren vermag, andererseits hinsichtlich der Möglichkeit, für die verschiedenen evolutionären Ebenen, für Phylogenese, Ontogenese und Soziogenese, analoge Prinzipien evolutionären Lernens bestimmen zu können.

### *Der Mensch als bio-kulturelles Wesen und das menschliche Dilemma*

Der Streit, welchen Einfluss angeborene, d.h. genetisch bedingte, Dispositionen auf die konkrete Ausprägung des kognitiven Vermögens und der Verhaltensweisen nehmen, die ein Individuum im Verlaufe seines Lebens entwickelt, ist in der pädagogischen und psychologischen Diskussion längst nicht ausgeräumt. Allerdings muss man davon ausgehen, dass die klassische „Anlage-Umwelt-Kontroverse“, bzw. das „nature-nurture-problem“ (vgl. Gallagher 1994) letztlich unentscheidbar ist, soweit die jeweils konfligierenden Positionen den Anspruch erheben sollten, einzelne phänotypische Merkmale eindeutig entweder auf genotypische Anlagen oder auf Umwelteinflüsse zurechnen zu können. Auch Begabung kann nach dem Stand der Forschung nicht mehr mit genetischer Anlage identifiziert werden, sondern stellt sich letztlich als das Ergebnis von Wechselwirkungen von Genotyp und Umwelt dar (vgl. Skowronek 1989). Diese Einflussfaktoren lassen sich nicht auseinander dividieren, können sich doch die Anlagen in der individuellen Biografie nur im Kontext materieller und sozialer Umweltbedingungen entfalten. Die Entwicklung der angeborenen Kompetenzen wie auch die Differenzierung der Instinkte ist „unauflöslich an eine bereits existierende Kultur gebunden“ (Morin 1974, 142).

Auch die nunmehr fast vollständig gelungene Entschlüsselung des menschlichen Genoms gibt daher herzlich wenig Auskunft über die „Condi-

tio humana“, „die im Zusammenspiel von Bewusstsein und sozialen Systemen, also durch strukturelle Kopplung zustande kommt“ (Fuchs 2000, 14) und sich daher nicht aus dem genetischen Skript deduzieren lässt. Selbst wenn man davon ausgehen kann, dass fundamentale Aspekte der menschlichen Persönlichkeit auf ein physiologisches Korrelat, z.B. ein bestimmtes Level und die Verfügbarkeit spezifischer Hormone und Neurotransmitter, verweisen, das wiederum als genetisch bedingt und durch biografische Erfahrung nicht veränderbar gelten kann, muss man anerkennen, dass die konkrete Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen Umwelteinflüssen unterliegt. Weiterhin sind Menschen darum bemüht, ihrerseits ihre Umweltbedingungen so differenziert zu gestalten, dass sie mit ihren potenziell angeborenen differenten Neigungen darin zurechtkommen, indem sie z.B. bestimmte Situationen vermeiden, gezielt suchen oder gestalten (vgl. Gallagher 1994). Und es ist seinerseits wieder ein soziales Konstrukt und kontextuell kontingent, welche Charakterzüge nun als ängstlich oder aggressiv, männlich oder weiblich kategorisiert werden. Unabhängig von den kulturellen Bewertungsmaßstäben, die eine Gesellschaft jeweils bereitstellt, lässt sich nun einmal über „die Natur“ des Menschen keine Aussage machen. Jeder individuelle Mensch ist, um hier an Pestalozzis berühmte Trias anzuknüpfen, ein Werk der Natur, ein Werk der Gesellschaft und ein Werk seiner selbst (vgl. Pestalozzi 1983). Die Bedeutung dieser Komponenten lässt sich weder quantifizieren noch voneinander isoliert bestimmen, ihre wechselseitige Verschränkung weist vielmehr eine solche Komplexität auf, dass uns gar nichts anderes übrig bleibt, als einander wechselseitig Freiheit zu unterstellen.

Zwar erachte ich die Grundthese der evolutionären Pädagogik, dass der Mensch „mit einer Anlagenausstattung zur Welt (kommt), die das Ergebnis genetischer Lernprozesse ist“ (Treml 1987, 58) für unstrittig. Indes scheint es mir nicht akzeptabel, diese genetischen Prädispositionen schlechterdings zur menschlichen Natur zu stilisieren. Aussagen über die menschliche Natur können bestenfalls, um nochmals mit Morin zu sprechen, die paradoxe Formel annehmen: „Die Natur des Menschen ist Kultur“ (Morin 1974, 103). Demgegenüber hält sich in Soziobiologie wie in evolutionärer Pädagogik hartnäckig die These, der Mensch sei „von Natur aus“ ein Nahbereichswesen. So vermutet auch Treml, der Mensch sei,

> „was die Leistungsfähigkeit seiner Sinne und seiner Gefühle betrifft, auf einen überschaubaren konkreten Nahbereich angepaßt. Der Mensch ist von Natur aus primär ein Nahbereichswesen (...) sinnlich und gefühlsmäßig auf konkrete und wiedererkennbare Vertrautheit angewiesen“ (Treml 2000a, 33).

Begründet wird diese Diagnose mit dem Hinweis, dass sich die biologische Konstitution des Homo sapiens seit der Zeit des Cro-Magnon-Menschen nicht wesentlich verändert habe, seine genetische Ausstattung mithin an die vor über 30 000 Jahren gegebenen spezifischen Bedingungen eines Lebens in Höhlen und Kleingruppen angepasst ist. Zwar widerspricht Treml dem An-

sinnen ausdrücklich, die biologische Bindung des Menschen an einen sozialen Mesokosmos zum ethischen Ideal eines guten Lebens stilisieren zu wollen, und weist der Pädagogik gerade die Aufgabe zu, angesichts der Herausforderungen der Weltgesellschaft die Unzulänglichkeiten der menschlichen Naturausstattung qua Entfaltung der Lernfähigkeit zu transzendieren. Gleichwohl steht die Vermutung im Raum, dieses stammesgeschichtliche Erbe setze Restriktionen und Grenzen für die Möglichkeit eines weltoffenen, globalen Lernens. Ich bestreite nicht, dass die Pädagogen und dabei insbesondere die Promotoren eines „Globalen Lernens" gut beraten wären, verstärkt empirische Erkenntnisse aus Humanethologie und Psychologie hinzuzuziehen, um ihre Programmatik differenzierter auf Potenziale und Grenzen menschlicher Lernfähigkeit abstimmen zu können – mein Einwand richtet sich vielmehr gegen die grundsätzliche Dichotomie von Natur und Kultur, die hier gemeinhin mitschwingt, wenn z.B. eine „gefährliche Schieflage zwischen der genetischen Präformation auf den Nahbereich und der nichtgenetischen, geistigen und kulturellen Erweiterung auf immer größere Horizonte" (Treml 1998b, 9) konstatiert wird. Die Kultur ist keine emergente Ebene in dem Sinne, dass sie nur als eine zusätzliche Schicht wie eine Zwiebelschale auf der Ebene der biologischen Naturbedingungen auflagert, sie ist vielmehr eng mit den biologisch-natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz verwoben und transformiert diese ihrerseits in „Kultur-Natur". So wie „Geist" als emergentes Phänomen auf der Grundlage körperlicher Prozesse entsteht, so geht auch die soziokulturelle Evolution aus der biologischen Evolution hervor, auf die sie einerseits weiterhin angewiesen bleibt, andererseits aber zugleich deren Mechanismen transformiert. Dies lässt sich schon daran illustrieren, dass die soziokulturelle Evolution die Selektionsbedingungen der biologischen Evolution im Zuge der radikalen Umgestaltung gegebener Umweltbedingungen verändert oder mittlerweile qua Gentechnologie in den biologischen Variationsmechanismus selbst einzugreifen vermag.

Das komplexe Wechselverhältnis zwischen Gehirn und Bewusstsein, zwischen Natur und Kultur, zwischen sozio-kultureller und biologischer Evolution, wie auch zwischen psychischen und sozialen Systemen lässt sich im systemtheoretischen Vokabular als Verhältnis der „Interpenetration" oder der „strukturellen Koppelung" beschreiben: interpenetrierende Systeme stellen die eigene Komplexität selektiv bei der Konstitution des anderen zur Verfügung und können nicht (mehr) unabhängig voneinander existieren. Es macht vor diesem Hintergrund keinen Sinn, davon zu sprechen, dass der Mensch nach einer mindestens eine Million Jahren umfassenden Kulturgeschichte nach wie vor über „die Natur eines Nahbereichswesens" verfügt. Wenn der moderne Mensch in vielen Bereichen Verhaltensweisen, Neigungen und kognitive Muster an den Tag legt, die einem Mesokosmos, einem Nahhorizont verhaftet sind und sich im Umgang mit der Komplexität der Weltgesellschaft als unangemessen erweisen, so ist diese mentale Kluft aus der Sozio-

genese der menschlichen Verhaltensdispositionen und Weltbildstrukturen und eben nicht (allein) aus der „Natur“ des Menschen plausibel zu machen.

Dies wirft die Frage auf, worin diese mentale Kluft eigentlich besteht, wenn sie offenbar nicht sinnvoll auf der Folie einer Natur-Kultur-Diskrepanz abgebildet werden kann. Eine systemtheoretische Sichtweise, die die „Ordnung des Lebendigen“ (Riedl) nicht nach dem Typus streng geschiedener und hierarchischer Schichten modelliert, sondern Organismen, Bewusstseinssysteme und soziale Systeme als jeweils emergente Systembildungen in ein Verhältnis der strukturellen Koppelung und der Co-Evolution zueinander setzt, rückt die Diagnose des „menschlichen Dilemmas“, die bereits in der Einleitung dieser Arbeit als eine elementare Herausforderung des Lernens in der Weltgesellschaft benannt worden war, in ein anderes Licht. Wenn man die Problemfassung betrachtet, mit der der Club of Rome den „Zwiespalt zwischen Mensch und realer Welt“ (Botkin 1979, 11) auf den Begriff bringt, dann liegt es nahe, die diagnostizierte Dichotomie zwischen einer selbst verschuldeten und immer weiter wachsenden Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten, auf diese Komplexität zu reagieren (vgl. ebd. 25), als ein anthropologisches Problem zu begreifen. Auch Günter Anders’ Metapher vom „prometheischen Gefälle“ und Goethes Bild vom Zauberlehrling, der die Geister, die er rief, nicht mehr los wird, wecken ähnliche Assoziationen: der Mensch sieht sich durch die Wirkungsmacht technologischer Hilfsmittel verführt, Handlungen zu vollziehen, deren Reichweite er angesichts der Beschränktheit seines geistigen Vermögens nicht einzuholen vermag.

Dabei werden nun unterschiedliche Varianten betont, je nachdem ob man die Unfähigkeit des Menschen, in der (post-)industriellen Zivilisation verantwortungsvoll zu handeln, auf kognitive Anpassungsmängel[91] oder eher auf motivationale Defizite[92] zurückzuführen gedenkt. Als Konflikt zwischen den Restriktionen, die die menschliche Natur uns setzt, und der Uferlosigkeit der kulturellen Entwicklung, d.h. als Natur-Kultur-Konflikt, wäre dieses menschliche „Dilemma“ fehlinterpretiert. Es sollte vielmehr auf die Relation von psychischem und sozialem System, oder einfacher gesprochen, auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bezogen werden. Denn die globale Problematik, die sich aus der Unüberschaubarkeit der Konsequenzen menschlichen Handelns ergibt, ist schließlich kein Problem „der Welt“, sondern ein Problem der (Welt-)Gesellschaft. Bei der beschriebenen Kluft, die mittels der Aktivierung menschlicher Lernfähigkeit überbrückt werden soll, handelt es sich dann genau nicht um den unterstellten Zwiespalt zwischen „Mensch“ und „Welt“, sondern zunächst um die wechselseitige Intransparenz von Individuum und Gesellschaft, an der das Individuum partizipiert, indem es Kommunikationsofferten beisteuert.

[91] So der Club of Rome (Botkin 1979) oder Dörner (1989).
[92] So Claessens (1993) oder Engels (2000).

Das Komplexitätsgefälle zwischen System und Umwelt, d.h. auch zwischen Bewusstseinssystem und Gesellschaft, ist letztlich unüberbrückbar. Die Umweltkomplexität kann von Systemen nur in reduzierter Form erfasst werden. So gesehen wäre es auch absurd, von der Entfaltung des menschlichen Lernpotenzials erwarten zu wollen, dass es Individuen – genauer: Bewusstseinssysteme – in die Lage versetzt, die Komplexität ihrer sozialen Umwelt abbilden zu können. Es kann bestenfalls darum gehen, die kognitive Eigenkomplexität so zu steigern, dass eine adäquate Absorption von Umweltkomplexität in einer Weise möglich ist, die die Handlungskompetenz und die eigene Identität auch unter Bedingungen einer hyperkomplexen und dynamischen Gesellschaft aufrechtzuerhalten vermag. Damit wird auch bestritten, dass es ein nützliches Anliegen für ein „Globales Lernen" sein könnte, alle Menschen, sei es auch nur approximativ, über die Komplexität globaler Verhältnisse „aufklären" zu sollen.

Aus der Sicht der Gesellschaft stellt sich der Bedarf an individuellem Lernen ohnehin ganz anders dar. Die Gesellschaft muss die Einbeziehung der Bewussteinssysteme in die sozialen Kommunikationsprozesse sichern, die Individuen dazu motivieren und befähigen, an immer unwahrscheinlicheren und voraussetzungsreicheren Kommunikationen teilzuhaben. Und genau an diesem Punkt, an der Notwendigkeit, auf Personen dahingehend Einfluss zu nehmen, dass sie sich in gesellschaftliche Prozesse einbringen, um das soziale Kommunikationsnetzwerk im Fluss zu halten, setzt aus systemtheoretischer Perspektive die Funktion von Sozialisation und Erziehung an (vgl. Luhmann 1987). Die Diskrepanz zwischen selbst erzeugter Komplexität und unzureichender Verarbeitungskapazität lässt sich nicht nur im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, sondern auch innerhalb der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme selbst beobachten. So gesehen wäre auch eine politische Interpretation der Problemlage, derer sich der Club of Rome in seinem Lernbericht bedauerlicherweise enthält, gleichermaßen zutreffend: die unannehmbaren Nebenfolgen der Globalisierung sind offensichtlich auch eine Folge politischer Deregulierungs- und Denationalisierungsprozesse, d.h. einer neoliberalistischen Selbstentmachtung der Politik. Der Kluft zwischen der schwindenden Regulierungskompetenz demokratischer Instanzen und einer ungezügelten Weltwirtschaft wie auch anderer globalisierter Funktionssysteme dürfte dann nicht in erster Linie über die Steigerung der Lernfähigkeit von Individuen, sondern vielmehr über die Etablierung von kollektiven Sensitivierungsmechanismen einer Weltöffentlichkeit sowie von demokratischen Strukturen einer global governance beizukommen sein. Auf der Ebene der Gesellschaft stellt sich somit „das menschliche Dilemma" als Unzulänglichkeit der Mechanismen gesellschaftlicher Selbststeuerung dar – und ist somit erst recht nicht mehr in anthropologischen Kategorien zu begreifen.

Das vom Club of Rome so apostrophierte „menschliche Dilemma" ist daher weder als Mensch-Welt-Konflikt noch als „gefährliche Schieflage" zwi-

schen Natur und Kultur zu deuten, es wird hier vielmehr *als Doppelproblem der prekären Partizipation von Individuen an einer hyperkomplexen Gesellschaft und der unzureichenden Selbststeuerungskapazität der Gesellschaft* rekonstruiert. In beiderlei Hinsicht bedarf es der Mobilisierung von Lernprozessen, um das Problem abarbeiten zu können, einerseits des individuellen Lernens zur Befähigung und Motivierung der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, andererseits des kollektiven Lernens zur Steigerung der Sensitivität der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme für die sozialen und ökologischen Nebenfolgen ihres Wachstums und zur Erhöhung ihres Vermögens, die selbst erzeugten Risiken konstruktiv bewältigen zu können.

Wird individuelles Lernen, als Modifikation von Bewusstseinsstrukturen verstanden, zum Schrittmacher gesellschaftlichen Wandels stilisiert, so führt dies auf den Holzweg einer idealistischen Engführung. Hier kann es nützlich sein, an eine ältere Problemfassung des „menschlichen Dilemmas" zu erinnern, die der historische Materialismus und die Kritische Theorie formulieren. Die fundamentale Spannung zwischen Individuum und gesellschaftlichem Leben stellt sich dar als Dialektik zwischen dem in Gesellschaft produzierenden und durch Gesellschaft produzierten vernunftfähigen Individuum und dem blinden quasi naturwüchsigen Mechanismus der Gesellschaft, in dem sich die Individuen nicht als Subjekte der Gestaltung ihrer gesellschaftlichen Lebensverhältnisse begreifen können. Dies charakterisiert letztlich den Zustand der „Entfremdung", in welchem den Menschen die von ihnen kollektiv erzeugten Produkte und Verhältnisse als ihnen entäußerte, fremde Mächte gegenübertreten. Die Wiedereinsetzung eines bewussten gesellschaftlichen Subjektes und die Herstellung gesellschaftlicher Selbstbestimmung kann nicht von kognitiven Anpassungsleistungen der Individuen an die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse, als vielmehr allein durch eine gesellschaftsverändernde Praxis hervorgebracht werden:

> „Im Denken über den Menschen klaffen Subjekt und Objekt auseinander; ihre Identität liegt in der Zukunft und nicht in der Gegenwart. Die Methode, die dahin führt, mag nach dem cartesianischen Sprachgebrauch Klärung heißen, aber diese bedeutet im wirklichen kritischen Denken nicht nur einen logischen, sondern ebensosehr einen konkret-geschichtlichen Prozeß" (Horkheimer 1970, 31).

Vor dem Hintergrund des systemischen Gesellschaftsbegriffs ist die Utopie einer vollständigen Einbindung der Gesellschaft und der soziokulturellen Evolution in das Regulativ menschlicher Vernunft und Intentionalität nicht plausibel. Die frühe Kritische Theorie hypostasierte die Möglichkeit einer umfassenden vernünftigen Steuerung der gesellschaftlichen Evolution, wenn sie davon ausging, dass es gelingen könnte, „die gesellschaftlichen Verhältnisse der Macht der vereinigten Individuen" zu unterwerfen (Marx/Engels 1958, 70) und die menschliche Geschichte in einen Zustand zu überführen, in dem die Taten des „menschlichen Geschlechts (...) nicht mehr aus einem Mechanismus, sondern aus Entscheidungen fließen" (Horkheimer 1970, 45).

Gleichwohl kann Gesellschaftstheorie die Idee einer Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse nicht suspendieren. Die Wiedergewinnung von Gestaltungskompetenz gegenüber dem gesellschaftlichen Leben ist nicht nur eine mögliche Leistung des kognitiven Lernens, sondern ebenso eine Aufgabe gesellschaftsverändernder Praxis.

*Evolutionäre Lernprozesse*

Mit dieser These wird unterstellt, dass von Lernen nicht nur in Bezug auf Individuen, sondern auch in Bezug auf die Gesellschaft und auf Kollektive die Rede sein kann. Es ist nun zu prüfen, in welcher Weise gesellschaftlicher Wandel in einem nicht nur metaphorischen Sinne als Lernprozess beschrieben werden kann und inwieweit dabei individuelle und kollektive Lernprozesse ineinander greifen.

„Kollektives Lernen" soll hier synonym zum „Lernen sozialer Systeme" verstanden werden. Diese Sprachregelung unterscheidet sich daher vom Begriff des kollektiven Lernens, den Max Miller seiner soziologischen Lerntheorie zu Grunde legt: er möchte „kollektives Lernen" auf das „Lernen in Kollektiven" beschränkt wissen und kann das „Lernen von Kollektiven" nur als eine davon abgeleitete Kategorie begreifen, könne doch das Subjekt eines Lernprozesses nur das einzelne Individuum sein und setze das Lernen einer sozialen Gruppe somit immer das Lernen des Individuums voraus (vgl. Miller 1986). Gleichwohl vermag Millers soziologische Lerntheorie auf überzeugende Weise die Verschränkung von individuellen Lernprozessen und sozialer Kommunikation und damit die soziale Konstitution individueller Bildungsprozesse herauszuarbeiten. Fundamentales Lernen im Sinne des Erlernens von etwas strukturell Neuem, d.h. der Erlangung eines neues Niveaus kognitiver Problemlösungskompetenz, ist nur durch die aktive Teilhabe an Prozessen des kollektiven Argumentierens möglich. Wie Miller möchte auch Habermas Lernen im engeren Sinne als einen Vorgang verstanden wissen, den letztlich nur das Individuum zu vollziehen vermag:

> „Wohl trägt das Persönlichkeitssystem den Lernvorgang der Ontogenese; und in gewisser Weise sind es allein die vergesellschafteten Subjekte, die lernen. Aber Gesellschaftssysteme können unter Ausschöpfung des Lernniveaus vergesellschafteter Subjekte neue Strukturen bilden, um ihre Steuerungskapazität auf ein neues Niveau zu bringen" (Habermas 1982, 133).

Genau diesen Wandel gesellschaftlicher Steuerungskapazitäten beschreibt Habermas dann doch in seinem Versuch einer 'Rekonstruktion des Historischen Materialismus' (1982, Erstausgabe 1976) uneingeschränkt als „kollektiven" Lernvorgang. Der Wandel von Gesellschaftsformationen lässt sich, insoweit er durch Veränderungen der kognitiven und normativen Kollektivstrukturen vorbereitet ist, als ein evolutionärer Lernprozess rekonstruieren.

Anders als dies bei den der subjekttheoretischen Tradition verpflichteten

Theorien herauszuhören ist, bestehen aus der Perspektive eines systemtheoretischen Ansatzes weniger Bedenken, den Lernbegriff so abstrakt zu fassen, dass er allgemein – und unabhängig von einem individuellen Subjekt – auf die Operationsweise von Systemen angewandt werden kann. Ich möchte an einen Vorschlag von Treml anknüpfen, der drei Emergenzebenen unterscheidet, auf denen Lernprozesse ablaufen können: das biologische System, das psychische System und das soziale System (vgl. Treml 2000a, d). Während der Lernprozess biologischer Systeme, d.h. von Organismen, im Entwicklungshorizont der Phylogenese über die Anpassung physikalisch-chemischer Prozesse verläuft und in Form der Gene weitergegeben wird, vollzieht sich die Ontogenese psychischer Systeme auf der Basis von Bewusstseinsprozessen, die im zerebralen Gedächtnis erinnert werden können. Soziale Systeme schließlich operieren im Rahmen ihrer Soziogenese auf der Basis von Kommunikationsprozessen und tradieren ihre Lernerfahrungen in erster Linie über Sprache und Schrift. Treml definiert „Lernen" allerdings als „erfahrungsbedingte Modifikation der Fähigkeit lebender Systeme, in einer Umwelt einen Zustand einnehmen zu können" (Treml 2000a, 29) und später, hier nun stärker qualitativ charakterisiert, als „erfahrungsbedingte Anreicherung der Fähigkeit von Lebewesen, ihr Verhaltensrepertoire zu vergrößern bzw. zu modifizieren" (Treml 2000d, 18). An anderer Stelle wiederum wird Lernen als „Selektion eines psychischen Systems" beschrieben (ebd. 25), mithin als ein Prozess, der primär im Bewusstsein vonstatten geht. Der Lernbegriff müsste aus systemtheoretischer Sicht eine noch allgemeinere Fassung erhalten, damit er auf Organismen, auf Bewusstseinssysteme und soziale Systeme gleichermaßen angewandt werden kann und es erlaubt, sowohl die biologische Evolution wie auch die Ontogenese und die sozio-kulturelle Evolution als Lernprozess zu beschreiben. Unter Lernen soll daher ein anabolischer Prozess der selbst organisierten Verarbeitung von Differenzen verstanden werden, mit dem biologische, psychische oder soziale Systeme ihre Eigenkomplexität erhöhen oder modifizieren (vgl. Treml 1987). Nur durch Lernen sind lebende und sinnkonstituierende Systeme in der Lage, auch unter veränderten Umweltbedingungen ihre Autopoiesis aufrechtzuerhalten. Der Lernmechanismus ist, abstrakt betrachtet, auf allen Emergenzebenen analog und vollzieht sich entlang der drei evolutionären Mechanismen der Variation, der Selektion und der Stabilisierung.

Auch Habermas (1982) geht von der Homologie der Lernprozesse auf der ontogenetischen Ebene und der Ebene der sozio-kulturellen Evolution aus. Doch in eklatanter Differenz zu den evolutionstheoretischen Auffassungen von Luhmann oder Treml ist Habermas an dem Nachweis der Entwicklungslogik gelegen, die der Ontogenese individueller Bewusstseinsstrukturen wie dem Wandel der Gesellschaftsformationen gleichermaßen innewohnt. Er illustriert dies anhand der strukturellen Homologie zwischen den Entwicklungsstufen der moralischen Urteilsfähigkeit des Kindes und der Evolution

sozialer Moral- und Rechtssysteme. Dergleichen Phasenmodelle sind allerdings fragwürdig, insofern sie eine der Evolution immanente zielgerichtete Logik unterstellen.

Für die Annahme eines nicht beliebigen Wechselverhältnisses zwischen der Fülle einzelner zufallsbedingter Lernerfahrungen und spezifischen Lernniveaus spricht zumindest der Forschungsstand aus der kognitivistischen Entwicklungspsychologie, auf den sich Habermas bezieht. Zentrales Element der entwicklungspsychologischen Theorien von Piaget und Kohlberg ist die These von der hierarchisch strukturierten Sequenz bestimmter Entwicklungsstadien. Diese Entwicklungsstadien markieren distinkte Kompetenzniveaus, operatorische Regelsysteme, die kognitive Strukturen generieren und spezifische Erfahrungen und ihre Interpretation erst ermöglichen. Das, was jeweils an Erfahrung und Erkenntnis möglich ist, ist durch die phasenspezifisch verfügbaren Ordnungsschemata definiert und zugleich begrenzt. Eine Stufentransformation kann dabei nicht als ein rein endogen bedingter Reifungsprozess verstanden werden – wenngleich die Stufenfolge als anthropologisch universell, invariant und irreversibel angenommen wird – sie vollzieht sich vielmehr nur im Kontext sozialer Interaktion, wobei als ausschlaggebender Faktor für die Erreichung der nächsthöheren Kompetenzstufe die Auslösung eines kognitiv-moralischen Konfliktes erachtet wird.

> „Dieser Konflikt entsteht durch in der sozialen Interaktionssituation auftauchende Widersprüche, die entweder von einer erwachsenen Person oder durch ein Kind, welches einen höheren Entwicklungsstand als der Partner aufweist, vorgebracht werden“ (Piaget, zit. nach Aufenanger 1992, 119).

Die Stimulierung des jeweils nächsten Entwicklungsschrittes erfolgt also durch die Konfrontation mit konflikthaften Erfahrungen der nächsthöheren Ebene, die innerhalb der gegebenen Denkstufe nicht hinreichend begriffen werden können (vgl. Kohlberg/Turiel 1978). Diese der Ontogenese abgeschaute Relation zwischen kognitiven Entwicklungsstadien bzw. Kompetenzniveaus und der auf dieser Ebene jeweils bearbeitbaren Erfahrungen überträgt Habermas auf das Verhältnis zwischen individuellen Lernerfahrungen und den in einer Gesellschaft dominanten Weltbildstrukturen. Diese definieren, was im gegebenen Entwicklungsstadium einer Gesellschaft an Lernerfahrungen möglich ist. Der evolutionäre Wandel einer Gesellschaft lässt sich nun in folgenden Schritten rekonstruieren (vgl. Habermas 1982):

- Die Gesellschaft steht dann vor einer evolutionären Herausforderung, wenn ihre Problemlösungskapazität begrenzt ist, d.h. wenn das die Gesellschaftsstruktur bestimmende Organisationsprinzip nicht mehr in der Lage ist, die materielle und symbolische Reproduktion der Gesellschaft ausreichend zu gewährleisten (indem politische Herrschaftsprinzipien z.B. der Entfaltung der Produktivkräfte nicht mehr zumutbare Schranken auferlegen).

- Diese evolutionäre Herausforderung kann nur bewältigt werden, wenn seitens der Individuen innovative und „überschießende“ Lernerfahrungen beigesteuert werden, die Eingang in den kollektiven Wissensvorrat finden.
- Diese individuell erworbenen individuellen Lernfähigkeiten und Informationen müssen in veränderten Weltbildstrukturen latent verfügbar gehalten werden, um sozial genutzt und in Lernvorgänge der Gesellschaft umgesetzt werden zu können.
- Durch Institutionalisierung der neuen Innovationspotenziale, die über soziale Trägergruppen vorangetrieben werden muss, kann eine neues Organisationsprinzip der Gesellschaft eingeführt werden.

Im Zuge dieses evolutionären Wandels gelingt es der Gesellschaft, ein höheres Niveau der Naturbeherrschung, der sozialen Integration und der Systemkomplexität zu erlangen. Innovativen Lernprozessen von Individuen kommt dabei eine zentrale Rolle für die Stimulierung evolutionären Wandels zu, da Habermas annimmt,

> „daß ontogenetische Lernprozesse den gesellschaftlichen Evolutionsschüben gleichsam vorauseilen, so daß gesellschaftliche Systeme, sobald ihre strukturell beschränkte Steuerungskapazität durch unausweichliche Probleme überfordert wird, unter Umständen auf überschießende individuelle, über die Weltbilder auch kollektiv zugängliche Lernkapazitäten zurückgreifen können, um diese für die Institutionalisierung neuer Lernniveaus auszuschöpfen“ (ebd. 136).

Entsprechende Innovationspotenziale können aber nur dann für die Gesamtgesellschaft bedeutsam werden, wenn sie über soziale Trägergruppen aus den Nischen einer alternativen Lernkultur heraus in die Kernbereiche der gesellschaftlichen Auseinandersetzung getragen werden. Habermas’ Versuch, den Lernprozess der sozialen Evolution zu beschreiben, weist eine Reihe von Unzulänglichkeiten auf: fragwürdig ist die der kognitiven Entwicklungspsychologie entlehnte Annahme invarianter und irreversibler evolutionärer Stadien, deren Genese offenbar nicht dem evolutionären Mechanismus von Variation und Selektion ausgesetzt zu sein scheint; überzogen scheint die Bewertung der Entwicklung normativer Strukturen als Schrittmacher der sozialen Evolution insbesondere gegenüber der Rolle ökonomischer und politischer Herrschaftsstrukturen; und nur vage angedeutet bleibt das Problem, wie ein gegebenes Lernniveau sowohl die hierauf möglichen Lernerfahrungen konstituiert und limitiert und zugleich „überschießende“ individuelle Lernerfahrungen ermöglicht, die dann zur Transformation kollektiver Weltbildstrukturen führen. Wie und unter welchen Bedingungen dieser Übersetzungsvorgang von partikularen Lernerfahrungen in kollektive Strukturen vonstatten geht, bleibt weitgehend im Dunkeln[93].

[93] Christoph Laus Entwurf einer Theorie der „Gesellschaftliche(n) Evolution als kol-

Von einer ausgearbeiteten und historisch informierten Theorie der sozialen Evolution, die Evolution als Lernprozess rekonstruiert und dabei den prekären Zusammenhang von individuellem und kollektivem Lernen zu erläutern vermag, kann demnach nicht die Rede sein. Gleichwohl halte ich vor dem Hintergrund der vorliegenden Theorieentwürfe wie auch historischer Analysen die Auffassung für hinreichend bestätigt, dass

> „das, was vielfach als fundamentale ideologische oder strukturelle gesellschaftliche Umwälzung klassifiziert wird, im Grunde nur dann erfolgen kann, wenn latent das dazu notwendige gesellschaftliche Wissen schon verfügbar ist“ (Lau 1981, 97).

Anders gesagt: individuelle und kollektive Lernprozesse, die über den gesellschaftsstrukturell vorgegebenen Rahmen hinausweisen und zum „Zeitgeist“ querliegen, sind eine Voraussetzung für gesellschaftlichen Wandel. Ihre katalytische und den soziostrukturellen Wandel stimulierende Wirkung kann allerdings nicht unabhängig von jeweils adäquaten sozio-ökonomischen Voraussetzungen zur Geltung kommen, dazu zählen

- das Auftreten sozialer Bewegungen, die innovative Lernerfahrungen politisch durchzusetzen vermögen,
- die Verfügbarkeit entsprechender wirtschaftlicher Ressourcen und technologischer Instrumente
- oder aber auch ein hinreichend beunruhigtes öffentliches Krisenbewusstsein, das für konstruktive Irritationen zugänglich ist.

Unter welchen spezifischen Bedingungen nun alternative Lernerfahrungen sozial folgenreich umgesetzt werden können, unter welchen Bedingungen sie ignoriert werden und wieder spurlos verschwinden oder weshalb kognitive Innovationspotenziale auch über lange Zeiträume hinweg auf Eis gelegt sind, und nur in Nischen unbemerkt kultiviert werden, um dann umso machtvoller entfaltet zu werden, wenn es „an der Zeit“ dafür ist – alle diese elementaren Fragen einer Theorie des evolutionären Lernens sind bislang nicht annähernd geklärt.

Zumindest können eine Reihe von historischen Untersuchungen die hier behauptete konstitutive Bedeutung innovativer Lernprozesse für den sozialen Wandel illustrieren. Die These wird beispielsweise in einer der derzeit bedeutendsten wirtschaftshistorischen Studien von David Landes (1999) ein-

---

lektiver Lernprozeß“ (1981) möchte einige der bei Habermas festgestellten Schwächen überwinden und dabei vor allem den Zusammenhang zwischen stochastischen Prozessen des Mikrowandels und evolutionär erfolgreichen Entwicklungsschüben präziser fassen. Auch dieser Versuch kann nicht befriedigen, bleibt es doch das hier entfaltete evolutionstheoretische Modell schuldig, seine Leistungsfähigkeit auch in konkreten Studien zum Verlauf der sozio-kulturellen Evolution unter Beweis zu stellen.

drucksvoll bestätigt. Ich möchte weder den zur Schau gestellten Eurozentrismus des Autors teilen, noch die barsche Zurückweisung aller dependenztheoretischen Argumente, die mit einer Ignoranz gegenüber allen exogenen und strukturellen Ursachen von Verarmungs- und Unterdrückungsprozessen einhergeht. Auch wenn der unbedingte Internalismus, den Landes hinsichtlich der Erklärung von regionalen Entwicklungsdisparitäten vertritt, vor dem Hintergrund des von mir dargelegten Weltgesellschaftsmodells nicht akzeptabel ist, bietet das entfaltete historische Material doch eine Fülle von Anhaltspunkten für den unbestreitbaren Stellenwert, der einer ausgeprägten Lernkultur für den gesellschaftlichen Fortschritt zukommt. Der Ausbau, die Mobilisierung und die systematische Verbreitung von Wissen, vor allem aber die „Erfindung des Erfindens" und damit die Kultivierung innovativen Lernens und die Institutionalisierung der Forschung wertet Landes als herausragende Schubkräfte der ökonomischen Entwicklung. Ein gesellschaftliches Klima, das ein Höchstmaß an Spielraum für variante Lebensformen und innovative Ideen ermöglicht, erweist sich dabei als besonders förderlich für die Entfaltung der gesellschaftlichen und geistigen Produktivkräfte. Spätestens im Verlaufe des 18. Jahrhunderts wurden die bisherigen Hauptquellen des wirtschaftlichen Fortschritts – Ressourcen, Reichtum, Macht – entwertet und an deren Stelle traten das Wissen und der Erfindungsreichtum. Landes macht deutlich, dass sich an einem bestimmten Punkt der Geschichte die Institutionalisierung von systematischen Erziehungsprozessen auf breiter Basis als evolutionär vorteilhaft erwies, als nämlich die mitlaufende Sozialisation und die „Strategie des praktischen Lernens", die im Pionierland der Industriellen Revolution verbreitet war, nicht mehr hinreichte, das gesellschaftlich notwendig Wissen zu (re)produzieren: „Aber vom achtzehnten Jahrhundert an, als die Grenzen technischer Möglichkeiten und Forschung immer weiter zurückwichen, ging die Entdeckung von Neuem über das hinaus, was die sinnliche Erfahrung lehren kann" (ebd. 296). Die neue Qualität des industriellen Fortschritts machte es erforderlich, neue Formen eines abstrakteren, von der praktischen Erfahrung abgelösten, Lernens zu institutionalisieren.

## *3. Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung*

Die zentrale Rolle, die bisher dem individuellen und kollektiven Lernen als Innovationsfaktor evolutionären Wandels eingeräumt worden war, scheint auf den ersten Blick in krassem Gegensatz zu den Erkenntnissen zu stehen, die aus der bildungssoziologischen Forschung, den Studien zur Kulturgeschichte der Erziehung und zur Geschichte der Schule vorliegen. Das Gros der Untersuchungen, die die gesellschaftliche Funktion der institutionalisierten Erziehung nachzeichnen, betont den konservativen, die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisierenden Charakter der Erziehung. In diesem Sinne bestimmte bereits Bernfeld eine „soziale Grenze" jeder Erziehung:

> „Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen" (Bernfeld 1976, 119).

Auch Luhmann/Schorr gelangen zu einer analogen Schlussfolgerung: „In der gesamten gesellschaftlichen Evolution ist Erziehung nie Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt" (Luhmann/Schorr 1979, 26). Offensichtlich ist damit ein krasser Widerspruch gegenüber den pädagogischen Weltverbesserungskonzepten formuliert, wie sie am Beginn der neuzeitlichen Pädagogik z.B. bei Comenius mit der Idee einer durch Bildung zu befördernden Verbesserung der menschlichen Dinge oder in der Aufklärungspädagogik als Programm der Bildung des Menschengeschlechts zum Ausdruck kamen. Mir ist allerdings daran gelegen, die generelle Skepsis gegenüber dem Innovationspotenzial von Bildungs- und Lernprozessen zu relativieren. Die Möglichkeit evolutionärer Lernprozesse ist keinesfalls ausgeschlossen, auch wenn wir den tendenziell konservativen Charakter der gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen anerkennen müssen. Und vor allem zeichnet sich ein Funktionswandel der Erziehung ab, dem gemäß die Aufgabe der Erziehung nicht mehr als schlichte Replikation gesellschaftlicher Strukturen begriffen werden kann, erwiese sich doch ein Strukturkonservatismus für die Reproduktion einer modernen dynamischen Gesellschaft als höchst dysfunktional.

Die Wertung der gesellschaftsstabilisierenden Funktion der Erziehung, wie sie in funktionalistischen Erwägungen à la Luhmann oder Bernfeld zum Ausdruck kommt, ist jedenfalls in mehrerer Hinsicht einzuschränken. Wird Erziehung ausschließlich funktionalistisch definiert – bei Luhmann als gesellschaftliche Veranstaltung, die dazu dient, psychische Systeme zur Teilhabe an Kommunikationsprozessen, die die Gesellschaft reproduzieren, zu qualifizieren und zu motivieren, bei Bernfeld als die Summe der gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache des Individuums – impliziert bereits der Begriff, dass ein Transzendieren dieser gesellschaftlichen Funktion

schlechterdings nicht möglich scheint. Weiterhin ist zu beachten, dass das Verständnis von grundlegenden Prozessen der gesellschaftlichen Transformation, bei Luhmann wie bei Bernfeld, sehr voraussetzungsreich ist: es handelt sich um historisch höchst unwahrscheinliche und entsprechend seltene makrostrukturelle Umbrüche, die bei Luhmann/Schorr, um an den zitierten Beispielen zu bleiben, durch die Form der gesellschaftlichen Differenzierung, bei Bernfeld in Anlehnung an Marx an die Struktur der Produktions- und Eigentumsverhältnisse gekoppelt sind. Diese epochalen Makrostrukturen definieren, was als Erziehung möglich ist. Es bleibt somit auch vor dem Hintergrund dieser Theorieannahmen denkbar, dass die Erziehung sehr wohl, wenngleich im Rahmen der gegebenen historischen Makroformation, Prozesse sozialen (Mikro-)Wandels zu induzieren vermag. Und schließlich ist zu bedenken, dass, wenn von der konservativen Funktion der Erziehung die Rede ist, damit in der Regel auf die gesellschaftlich geplanten und organisierten Bildungsmaßnahmen in den Erziehungsinstitutionen Bezug genommen wird[94], mithin die Möglichkeit systemtranszendierender Lernerfahrungen außerhalb der institutionalisierten Erziehung (z.B. in sozialen Bewegungen) ebenso gewahrt bleibt wie auch die Möglichkeit des innovativen Lernens des sozialen Systems selbst.

Erziehung im Sinne einer intendierten, kollektiven Tätigkeit zur Veränderung von Personen wird im Verlaufe der sozio-kulturellen Evolution dann erforderlich, wenn die funktionalen Sozialisationsprozesse nicht mehr hinreichen, die für die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Zusammenhanges adäquate Verhaltenskompetenz zu sichern[95]. Erziehung in segmentären Gesellschaften vollzieht sich noch weitgehend funktional: die „Stabilisierung eines gelungenen kulturellen Überlebensentwurfes“ (Treml 1987, 119) in überschaubaren Stammesgemeinschaften kann hinreichend über ein nachahmendes, mimetisches Lernen gewährleistet werden. Der mitlaufende Sozialisationsprozess vermag jedoch in den stratifizierten Hochkulturen, die durch ein hierarchisches soziales Schichtensystem gekennzeichnet sind, die gesellschaftliche Reproduktion nicht mehr adäquat zu sichern. Erste Formen der organisierten Erziehung werden institutionalisiert, die, zumeist allerdings beschränkt auf Angehörige einer kleinen Oberschicht, neben der Tradierung und Stabilisierung der kulturellen Bestände auch die Statussicherung, mithin

[94] Wobei allerdings gerade Bernfeld, dabei weit über die pädagogische Tradition hinausgehend, ausdrücklich einen weiten Erziehungsbegriff zu Grunde legt, der auch funktionale Erziehungsprozesse umfasst; die Diagnose der strukturellen Rückständigkeit der Erziehung gilt indes in erster Linie für die als gesellschaftliche Veranstaltung organisierten Erziehungshandlungen (vgl. Bernfeld 1976, 52ff.).

[95] Sozialisation wird von mir nicht als Gegen-, sondern als Überbegriff zu intentionaler Erziehung gebraucht, als „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in der Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen“ (Hurrelmann 1995, 14).

die soziale Selektion bedienen. Die Entstehung der Schule ist eng verbunden mit der Erfindung und Verbreitung der Schrift, deren Beherrschung und intergenerativen Vermittlung der organisierten Instruktion bedarf (vgl. Treml 1987, Marrou 1977). Der Zugang zu entsprechenden Erziehungsanstalten war aber in der Regel einer kleinen Minderheit vorbehalten.

Erst mit der Genese der modernen Gesellschaft wird Erziehung zu einer öffentlichen Aufgabe, die schlechterdings Universalzuständigkeit für die Unterrichtung aller Angehörigen der jüngeren Generation reklamiert[96]. Ein Erziehungssystem differenziert sich aus, das prinzipiell allen Mitgliedern einer Gesellschaft offen steht und seinerseits die gesellschaftliche Statusallokation über die Produktion von Bildungskarrieren vollzieht. Vor dem Hintergrund verstärkter Individualisierungsprozesse und der fortschreitenden funktionalen Differenzierung und Dynamisierung der Gesellschaft wird die Erzeugung von Varianz selbst zu einem wichtigen Motor gesellschaftlichen Fortschritts. Die Erziehung bedient in der segmentären Gesellschaft vor allem den evolutionären Mechanismus der Stabilisierung, wohingegen sie in der stratifizierten Gesellschaft zusätzlich die Selektionsfunktion wahrnimmt, bis dann dem ausdifferenzierten Erziehungssystem in der modernen Gesellschaft, neben der Stabilisierungs- und Selektionsfunktion, zudem die Variationsfunktion übertragen wird (vgl. Treml 1987).

Die evolutionäre Funktion der Erziehung besteht nach Treml (2000d) darin, ontogenetische Lernprozesse an die phylogenetischen Lernprozesse der Gattung und die soziogenetischen Lernprozesse der Kultur anzukoppeln. Aus evolutionstheoretischer Sicht dient Erziehung der Überlebensoptimierung, wobei der evolutionäre Selektionsdruck die Entwicklung unspezifischer Kompetenzen befördert, „denn ein Überleben in verschiedenartigen Umwelten ist nur durch Vergrößerung der Bandbreite an Kompetenzen möglich“ (Treml 2000a, 19). Angesichts der enormen Dynamik der Moderne, die alle tradierten kulturellen Bestände rasch zur Obsoleszenz verurteilt, scheinen die modernen Bildungsinstitutionen ihre evolutionäre Funktion vor allem dadurch optimieren zu können, dass sie vorrangig auf die Erzeugung von Variation setzen, um damit die Möglichkeit der Präadaption an eine noch unbekannte Zukunft zu befördern. Dementsprechend empfiehlt auch eine Evolutionäre Didaktik, im Unterricht selbst den Umgang mit Evolution und mit den Evolutionsmechanismen einzuüben (vgl. Scheunpflug 1999).

Für die Erziehung in der Moderne ist die Abkoppelung der Erziehungseinrichtungen von den in der konkreten Lebenswelt ablaufenden Sozialisations-

[96] Dass auch in außereuropäischen Erziehungstraditionen die frühen Formen formalisierten Schulunterrichts weitgehend einer kleinen Elite vorbehalten waren, bestätigen einschlägige Übersichten z.B. bei Reagan 1996 – mit einer bemerkenswerten Ausnahme: offenbar verfügte die aztekische Hochkultur bereits im vierzehnten Jahrhundert über ein allgemeines Schulsystem, das Jungen wie Mädchen unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit umfasste.

prozessen kennzeichnend (vgl. Tenorth 1988). Mit der Vergesellschaftung der Erziehungsvorgänge geht ihre Professionalisierung und ihre systemische Ausdifferenzierung einher, die eine zunehmende Hinwendung zu einer pädagogischen Eigenlogik ihrer Operationsweise ermöglicht. Der Zwang zur Autonomisierung des pädagogischen Prozesses resultiert seinerseits aus der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, die nun den vergesellschafteten Subjekten die Fähigkeit abverlangt, an unterschiedlichen sozialen Systemen funktionsspezifisch teilzuhaben. Die in einer konkreten Lebenswelt durch die „Schule des Lebens" erworbenen Fähigkeiten mögen genau jenem Anwendungskontext, dem sie ihrerseits entspringen, adäquat sein, sie erweisen sich jedoch in anders situierten Lebenszusammenhängen als unzureichend. Vor allem kann die lebensweltliche Sozialisation den unterschiedlichen Anforderungen, die eine ausdifferenzierte Arbeitswelt, die Mitwirkung an den politischen Meinungsbildungsprozessen, die Teilhabe am kulturellen Leben etc. stellen, nicht mehr gerecht werden. Die Notwendigkeit, dekontextualisierte Kompetenzen zu entwickeln, die nicht nur lokale, d.h. an ihren Entstehungskontext gebundene Bedeutung haben, resultiert daher nicht nur aus der rasant zunehmenden räumlichen Mobilität oder aus der beschleunigten Dynamik, die die Lebenswelten bereits im Laufe einer Biografie radikal zu transformieren vermag, sondern vor allem aus der Einbindung der Lebenswelt in vervielfältigte und spezifizierte Kommunika-tionszusammenhänge, in denen translokale, letztlich weitgehend ortsungebundene Regeln gelten.

Die traditionelle Erziehung, die untrennbar mit dem Leben einer überschaubaren Gemeinschaft verwoben war, vermag den gesellschaftlichen und individuellen Erfordernissen so lange zu genügen, als sich das Leben weitgehend auch in diesem Kontext abspielt. Entsprechend konstatiert Timothy Reagan für die Erziehung in den früheren afrikanischen Gesellschaften, was in ähnlicher Weise auch für den Erziehungsprozess im vormodernen Europa zutreffen mag:

> „Education (...) in the traditional African setting cannot be seperated from life itself. It is a natural process by which the child gradually aquires skill, knowledge and attitudes appropriate to life in his or her community" (Reagan 1996, 19).

In dem Maße jedoch, in dem das bisher relativ autonome Gemeinschaftsleben durch die Einbindung in eine arbeitsteilige Gesellschaft zerfasert, vermag die lebensweltliche Sozialisation nicht mehr jene Kompetenzen zur Entfaltung zu bringen, derer angehende Erwachsene bedürfen, um in einer komplexer gewordenen Welt bestehen zu können[97]. Die Notwendigkeit, sich in einer

[97] Wobei man einräumen muss, dass ein formales Schulsystem heutigen Typs in den meisten afrikanischen Staaten nicht aus den Erfordernissen eines endogenen sozialen Wandels resultierte, sondern über Missionsschulen und Kolonialpädagogik zunächst

Vielzahl spezifizierter Handlungsfelder gleichermaßen bewegen zu können, verlangt nach unspezifischen Kompetenzen, nach Grundqualifikationen, die das Agieren in einem verworrenen sozialen Beziehungsgeflecht ermöglichen und vielfältige Rekontextualisierungen zulassen.

Vor diesem Hintergrund kann man auch sagen, dass der Erziehung in der funktional differenzierten Gesellschaft in erster Linie die Funktion zukommt, „Personenänderungen mit Übertragbarkeit in andere als ihre Ursprungssysteme auszustatten“ (Luhmann 1987, 181). Der Anwendungsbereich, für den Erziehung qualifiziert, kann nicht mehr identisch sein mit dem Kontext, in dem Sozialisation bzw. Erziehung selbst vonstatten geht:

> „Je komplexer die Gesellschaft wird und je mobiler die Individuen in ihrer Teilnahme an einer Vielzahl sozialer Systeme, desto unausweichlicher wird auch die Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems, das die Individuen auf ein Leben außerhalb des Erziehungssystems vorbereitet“ (ebd. 178).

Mit der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems geht die Abkoppelung der intentionalen Erziehung von der unmittelbaren Lebenswirklichkeit einher. Inhalte wie Methoden der Erziehung wandeln sich, an die Stelle des Miterlebens, Beobachtens, Nachahmens und praktischen Ausprobierens treten Lesen, Schreiben, Schlüsse ziehen, Argumentieren, abstraktes Denken. Besonders nachdrücklich hatte Hegel die Notwendigkeit betont, an den Schulen ein abstraktes Lernen zu praktizieren, und für einen Bildungsprozess plädiert, der eine radikale Dekonstruktion der Unmittelbarkeit vollzieht und in der Distanzierung vom sinnlich Gegebenen, ja geradezu in der Distanzierung von sich selbst, besteht. Die Bildung führt durch die Entfremdung hindurch. Für den Unterricht der Philosophie an Gymnasien empfiehlt Hegel in seinem Privatgutachten an Niethammer:

> „Der Jugend muß zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen (...) Abstrakt lernt man denken durch abstraktes Denken“ (Hegel 1970, 413).

Das Wissen um das Allgemeine wird in der Moderne ungleich wichtiger als das Vertrautsein mit dem Partikularen. Nur durch Abstraktion vom Besonderen, das nur noch als Exemplarisches, welches das Allgemeine repräsentiert, als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen tauglich ist, kann jenes Abstraktionsvermögen erworben werden, dessen der Mensch in einer komplexer gewordenen gesellschaftlichen Umwelt bedarf. Mit der Institutionalisierung der Schule entfernen sich die Bildungsanstalten auch räumlich von den je verschiedenen familiären Lebenswelten und erzeugen einen eigenen so-

---

von außen aufgezwungen wurde, was sowohl mit der Zerstörung der traditionellen afrikanischen Gesellschaften als auch ihrer autonomen Bildungs- und Erziehungsstrukturen einherging.

zialisierenden Kontext, in dem andere Regeln gelten als in der häuslichen Herkunftsgemeinschaft, und der gerade deshalb geeignet scheint, auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten. Die Entkoppelung von lebensweltlicher Bindung wird nicht nur sachlich und räumlich, sondern auch in sozialer Hinsicht vollzogen, sollen doch in dem allgemeinbildenden Pflichtschulsystem die Ausgangsbedingungen für alle Schüler gleich sein und sich ihre Schulkarrieren unangesehen ihrer sozialen, ethnischen oder geschlechtlichen Zugehörigkeit allein an den von ihnen erbrachten Leistungen ermessen. Die Schule konstituiert dabei keinen neuen Freundschaftsbund, sondern leistet vielmehr die Einübung in ein abstraktes Rollenverhalten, begegnen sich Schüler/innen und Lehrer/innen doch nicht in erster Linie als konkrete Personen, sondern als Träger/innen einer bestimmten Rolle. Der Schule kommt damit für die Transformation der sozialen Integration von „Gemeinschaft" zu „Gesellschaft" und mithin der Ausbildung einer abstrakten Solidarität eine zentrale Bedeutung zu:

> „Die Schule als institutionell ausgegliedertes Sozialsystem erlaubt (...) die Bildung einer erheblich erweiterten Gemeinschaft mittels eines abstrakten Rollenmusters von austauschbaren Fremden, die sich zueinander solidarisch verhalten können, ohne Nachbarn gewesen zu sein" (Brunkhorst 1997a, 83).

Die verschiedenen Facetten der vom schulischen Sozialisationskontext bewirkten funktionalen Erziehung sind in der Literatur zum „heimlichen Lehrplan" reichhaltig entfaltet und diskutiert (vgl. Zinnecker 1975, Treml 1982a). So ist hinlänglich beschrieben, wie die zeitliche Sequenzierung des Unterrichtsgeschehens latent zu einem abstrakten Umgang mit Zeit erzieht, wie die Modalitäten der Leistungsbeurteilung formale Arbeitstugenden einüben und ein Leistungsprinzip legitimieren, das auf die Erlangung abstrakter Werte (Noten) zielt (und insofern dem Wertverhältnis in der kapitalistischen Wirtschaft entspricht, die den Wert vergegenständlichter Arbeit nach seinem Tauschwert und nicht nach seinem Gebrauchswert bemisst), oder auch wie die Schule die Lernenden dazu befähigt, sich nicht nur in einem konkreten und einem vorgestellten, sondern auch in einem „abstrakten Raum" bewegen zu können (so Treml 2000b). Die latenten Erziehungswirkungen, die die aus der Lebenswelt ausgekoppelten Bildungsinstitutionen erzeugen, korrelieren offenbar mit den veränderten Anforderungen, die sich dem Individuum in der differenzierten Gesellschaft stellen[98]. Mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft wächst der Erziehung insbesondere die Aufgabe zu, Kompetenzen zu befördern, die die Biografie von ihrer engen Bindung an lebensweltliche Herkunftskontexte entkoppeln und Personen mit Fähigkeiten ausstatten, die hoch genug generalisiert sind, um in

[98] Dies schließt nicht aus, dass die Schulstruktur auch eine Reihe dysfunktionaler Nebenwirkungen erzeugt. Dass die Schule so ist, wie sie ist, ist nicht von vorneherein und für alle Zeiten funktional.

verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsfeldern Anwendung finden zu können.

Die Erziehung zielt darauf ab, Personen zur Teilhabe an Gesellschaft zu motivieren und zu qualifizieren; sie muss hierbei darauf achten, dass die im Erziehungssystem intendierten personalen Kompetenzen hinreichend unspezifisch sind, um Resultate zu erbringen, die in andere Funktionssysteme transferierbar sind. Gemäß dem Theorem der Interpenetration kann es dabei nicht darum gehen, Menschen mit Haut und Haar, Geist und Seele in die Gesellschaft oder in ihre Funktionssysteme zu integrieren, sondern dazu zu bewegen, anschlussfähige Kommunikationen beizusteuern[99]. Die Motive, aus denen dies geschieht, sind unerheblich und ohnehin der erzieherischen Einflussnahme wie schlechterdings jedem externen Beobachter unzugänglich. Die in früheren Sozialisationstheorien leitende Vorstellung, das vergesellschaftete Subjekt repräsentiere letztlich ein Spiegelbild der Gesellschaft, ist mit dieser Auffassung, die von einer nur selektiven Verflechtung von psychischen und sozialen Systemen ausgeht, überwunden. Auch Parsons war ja bekanntlich davon ausgegangen, der Mensch würde im Verlaufe seiner Sozialisation die Regeln und Werte der Gesellschaft schrittweise inkorporieren und als untrennbaren Teil seiner Persönlichkeit verinnerlichen. Dieser Mythos der vergesellschafteten Persönlichkeit akzentuierte auch den Gedanken der Konformität zwischen den individuellen Verhaltensmaximen und den gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen als Ziel gelingender Sozialisation und Erziehung[100]. Jedoch muss die Konformität von Erwar-tungen keinesfalls vorausgesetzt werden, um soziale Kooperationsfähigkeit und die Genese sozialer Ordnung erklären zu können. Niemand muss grundsätzlich den Erwartungen anderer entsprechen, um sich gleichwohl als kooperationsbereit und „kommunikativ“ zu erweisen. Soziale Strukturen bilden sich nicht auf der Basis von wechselseitiger Erwartungskonformität, sondern über rekursive Erwartungserwartungen, die auch in den Blick nehmen, was das eigene Verhalten für fremdes Erwarten bedeuten kann, und die mit der Möglichkeit

[99] Soziale und psychische Systeme sind über die Simultanpräsenz von Kommunikations- und Gedankenereignissen vermittelt. Kommunikationen bzw. Gedanken bilden die Brücke zwischen Bewusstseinssystemen und Gesellschaft, die ansonsten füreinander unzugänglich sind.

[100] Diese Konformitätsprämisse kommt auch, hier nun allerdings in kritischer Absicht, in der Diagnose einer „Schwarzen Pädagogik“ (Rutschky 1977) zum Ausdruck, die der bürgerlichen Pädagogik vorwirft, die strukturelle gesellschaftliche Gewalt in Mechanismen der psychischen Selbstdisziplinierung zu transformieren. Ich bestreite nicht, dass entsprechende fatale Disziplinierungspraktiken verbreitet waren und sind, hielte es aber für verfehlt, darauf die Bestimmung der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft stützen zu wollen. Das zu Grunde liegende Konformitätsmodell unterschätzt die gesellschaftsstrukturelle Außenstellung und mithin die Autonomie des Individuums und überschätzt den Einfluss, den pädagogische Intervention auf Personen zu nehmen vermag.

der Enttäuschung von Erwartungen kalkulieren, muss doch das Verhalten anderer als nicht determinierte Auswahl aus einem unüberschaubaren Möglichkeitshorizont begriffen werden (vgl. Luhmann 1972). Mit der gleichzeitigen Steigerung von funktionaler Ausdifferenzierung und Individualisierung werden abweichende Meinungen und abweichendes Verhalten zunehmend prämiert, soweit sie sich nicht als destruktiv erweisen und soweit sie sich im Rahmen des gesellschaftlich tolerierten Varianzspielraums bewegen.

Wer beharrlich einem rigiden Set von Verhaltenserwartungen zu entsprechen gedenkt, wird schnell zu einem Fossil in einer enorm dynamisierten Welt. Nicht minder rasch als Wertorientierungen und Handlungsoptionen ändert und verbreitert sich der Pool des gesellschaftlich relevanten Wissens. Im Zuge der technischen wie der wissenschaftlichen Fortschritte unterliegt das biografisch angeeignete Wissen der beschleunigten Obsoleszenz (vgl. BMBF 1998). Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die heute noch unverzichtbar scheinen, sind morgen überholt. Die in den siebziger Jahren aufgekommene und seitdem virulente Debatte um die Schlüsselqualifikationen reagiert auf diese Beobachtung einer fortschrei-tenden Entwertung eines starren Bildungskanons. Schlüsselqualifikationen markieren in erster Linie die Kompetenz der Lernenden, sich jederzeit das jeweils erforderliche Wissen bzw. die erforderlichen Fähigkeiten und mithin weitere Kompetenzen selbst erschließen zu können. Sie eignen sich, in synchroner Hinsicht, für die Anwendung auf eine möglichst große Zahl verschiedener Funktionen und Tätigkeitsfelder, und dienen, in diachroner Hinsicht, der Bewältigung des sequenziellen Wandels der Anforderungen, die im Laufe des Lebens auftreten. Das Entwertungstempo ist umso geringer, je höher das Abstraktionsniveau der betreffenden Kompetenzen ist und je weniger sie an eine spezifische Praxis gekoppelt sind (vgl. Mertens 1974). Angesichts der raschen Entwertung spezialisierten Wissens und tätigkeitsbezogener Fertigkeiten empfahl Mertens schon 1974, die Bildungsplanung weder an gegebenen Sets von Bildungsinhalten oder spezifischen Qualifikationsprofilen noch an vermuteten Anforderungsprofilen für prognostizierte zukünftige Verwendungssituationen zu orientieren, sondern an der Fähigkeit zur Anpassung an nicht Prognostizierbares selbst.

Die Abwendung der didaktischen Planung vom klassischen Bildungsideal einerseits, von der bildungsökonomischen Schimäre prognostizierter Verwendungssituationen andererseits, ist zwar vielfach proklamiert, jedoch zumindest in den Curricula des allgemeinbildenden Pflichtschulsystems bis heute nicht tiefgreifend realisiert. Dennoch ist die Beobachtung sicherlich richtig, dass die Formel „Lernfähigkeit“ als Leitbegriff für die Markierung der Funktion der Erziehung sukzessive an die Stelle der klassischen Bildungsidee getreten ist (vgl. Luhmann/Schorr 1979, 84). Jene Methodenkompetenz, die ein Höchstmaß an Disponibilität in unvorhersehbaren Situationen ermöglicht, wird in den meisten Gegenwartsdiagnosen zur Bildung

an der Jahrtausendwende ungleich höher bewertet als die einschlägige Sachkompetenz, die bislang den Kern der Allgemeinbildung markierte (vgl. Dt. UNESCO-Kommission 1997, BMBF 1998). Für die Bewältigung einer ungewissen Zukunft kann in einem Milieu der Vergangenheit nicht mehr konkret, sondern nur abstrakt und reflexiv über die Beförderung der Lernfähigkeit qualifiziert werden: „Die Schule hat es immer schwerer, 'material' auf die Zukunft vorzubereiten, weil diese Zukunft immer schlechter in unseren Verhältnissen zu simulieren ist" (Hentig 1993, 196). Das „Lernen des Lernens" rückt in Reaktion auf die wachsende Komplexität und Kontingenz der modernen Gesellschaft in den Mittelpunkt der pädagogischen Programmatik[101].

Nicht nur, dass das kulturelle Erbe der vorausgegangenen Generation kaum mehr Orientierung im Umgang mit den Anforderungen der Gegenwart zu geben vermag, auch die innerhalb der individuellen Lebensspanne erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten fallen der Obsoleszenz anheim. Daher kann es heute auch nicht mehr genügen, Kinder und Jugendliche mit Bildung „auf Vorrat" auszustatten zu wollen, in der Erwartung, dass sie davon in späteren Lebensphasen hinreichend werden zehren können. Angesichts der Dynamik des sozialen Wandels, der stürmischen Veränderung von beruflichen Qualifikationsanforderungen und der Entwertung des angeeigneten Wissens wird es auch für Erwachsene unumgänglich, sich einem permanenten (Weiter-)Bildungsprozess auszusetzen. Schleiermacher konnte Erziehung noch auf ein Generationenverhältnis beziehen und durch jene Intentionen charakterisieren, die die Einflussnahme der älteren Generation auf die jüngere leiten. So gesehen schien es auch möglich, im Lebenslauf einen Endpunkt für das Erzogenwerden durch die ältere Generation angeben zu können, der im Normalfall dann eintritt, wenn man selbst die Adoleszenz erreicht. Das Erziehungssystem hat seinen gesellschaftlichen Auftrag dann erfüllt, wenn es die Educanden aus den Erziehungsanstalten entlassen und den verschiedenen gesellschaftlichen Sphären zuführen kann: „Die Erziehung (...) soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen" (Schleiermacher 1983, 28f.).

Aber heute kann kaum mehr davon die Rede sein, dass sich Erziehung, im Sinne einer gesellschaftlichen Veranstaltung zur Vermittlung von Kompeten-

[101] Vgl. hierzu bereits das (zwar noch im ständischen Denken befangene) Anliegen des Friedrich Eberhard Rochow im 18. Jahrhundert, in seinen Bauernschulen zur allgemeinen Lernfähigkeit zu erziehen, oder auch Schleichermachers (1805 veröffentlichte) These, „das Lernen des Lernens und die Fertigkeit, Fertigkeiten zu erlangen" in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen (Schleiermacher 1984, 70). Dieses Reflexivwerden des Bildungsprozesses ist, das ist hier die These, Ausdruck der Dynamisierung der Gesellschaft, die im „pädagogischen (18.) Jahrhundert" entsprechend wahrgenommen wird.

zen und zur Veränderung von Personen, auf Angehörige einer bestimmten Lebensphase beschränkt, vielmehr durchdringen Bildungsmaßnahmen in zunehmendem Maße auch die Erwachsenenwelt und eben jene anderen gesellschaftlichen Sphären, von denen bei Schleiermacher die Rede ist. Mit dem zum Kernziel der Bildungspolitik der OECD-Staaten erhobenen Postulat eines „Lebenslangen Lernens" wird das konzeptionelle Leitmotiv der Bildung in der postindustriellen Gesellschaft, das „Lernen des Lernens", von der sachlichen Dimension (d.h. hier vor allem der Aneignung methodischer Kompetenz) auf die zeitliche Dimension hin ausgedehnt. Dabei reicht es offenbar nicht mehr nur hin, eine einmal erworbene methodische Lernkompetenz im Lebenslauf immer wieder zu aktivieren, vielmehr bedarf auch die Lernfähigkeit selbst einer permanenten Revision und fortschreitenden Entfaltung, wie man derzeit an der Konjunktur der auf die Einübung formaler Schlüsselqualifikation bedachten Weiterbildungsangebote unschwer erkennen kann.

Ob mit der Tendenz zur zeitlichen Entgrenzung des Lernens im individuellen Lebenszyklus zugleich eine institutionelle Entgrenzung im Sinne einer Aufwertung des informellen Lernens einhergeht, wie Dohmen (2000) vermutet, wage ich eher zu bezweifeln. Richtig ist, dass bestimmte Bildungsinstitutionen, dabei insbesondere das staatliche Pflichtschulsystem, ihr Monopol auf Bildung verlieren, und sich damit das Bildungssystem erheblich differenzieren, dezentralisieren und in weiten Bereichen auch kommerzialisieren wird. Die Re-Integration von Bildungsmaßnahmen in die Aktivitäten von Betrieben, Behörden und Organisationen wie auch deren Bemühungen, sich ihrerseits als „lernende Organisationen" zu begreifen, signalisieren indes gerade keine Entdifferenzierung des Erziehungssystems, vielmehr eine insgesamt wachsende Bedeutung pädagogischer Professionalität, die sich ja, auch wenn sie in Krankenhäusern oder Unternehmen stattfindet, damit nicht in Medizin oder Wirtschaft auflöst. Zweifellos vollzieht sich der überwiegende Teil ontogenetischer Lernprozesse nach wie vor in informellen Lernsituationen im Vollzug von Aktivitäten, die nicht Lernen intendieren. Jedoch ist nicht zu erwarten, dass das Lernen in ausdifferenzierten pädagogischen Arrangements wieder durch das „informelle Lernen im Alltag" (Dohmen 2000, 3) zurückgedrängt wird, würde damit doch auch die evolutionäre Errungenschaft der Generalisierung von Lernerfahrungen, den ein von konkreten Lebensvollzügen entkoppeltes Bildungssystem eröffnet, aufs Spiel gesetzt. Unter den Vorzeichen des „lebenslangen Lernens" verbringt der Mensch immer mehr Zeit im Rahmen spezifischer pädagogischer Arrangements. Je weniger zwar mittlerweile Schulkarrieren für den weiteren Verlauf von Biografien ausschlaggebend sind, desto bedeutender werden indes Weiterbildungskarrieren für die Formung des individuellen Lebenslaufes.

Lernfähigkeit wird in doppelter Hinsicht gesteigert, zum einen durch die Ausbildung formaler Kompetenzen, die auf der horizontalen Ebene multi-

funktionale Disponibilität ermöglichen, zum anderen durch die Forcierung der Bereitschaft und Notwendigkeit, die eigenen Fähigkeiten lebenslang neu an veränderte Umweltbedingungen anzupassen. Damit bedient das Erziehungssystem insbesondere die Anforderungen einer dynamisierten postindustriellen Ökonomie, in der der Faktor „Humankapital" gegenüber den klassischen Wachstumsfaktoren Kapital, Arbeit und materiellen Ressourcen an Bedeutung gewonnen hat. Der „Homo disponibilis" ist der Idealtypus auf dem Arbeitsmarkt einer globalisierten kapitalistischen Wissensökonomie. Allerdings wäre es verfehlt, eine fremdbestimmte und einseitig ökonomische Determination des Erziehungssystems zu unterstellen, erbringt das Erziehungssystem seine Leistung doch auch gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (und ist seinerseits auf die Bereitstellung von Rechtssicherheit, ökonomischen Ressourcen, politischem Konsens etc. verwiesen) und bestimmt sich die Funktion der Erziehung letztlich in Bezug auf die Gesamtgesellschaft. Lernfähigkeit ist die fundamentale Ressource, die die kommunikative Teilhabe von Personen an der differenzierten Gesellschaft zu optimieren vermag.

In Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie ist umstritten, inwieweit der seitens der Pädagogik reklamierten Anspruch auf die Autonomie der Erziehung mit der Tatsache verträglich ist, dass Erziehung der Reproduktion der Gesellschaft dient. Vor dem Hintergrund einer systemtheoretischen Gesellschaftstheorie ist es wenig plausibel, die pädagogische Eigenfunktion in einen Gegensatz zur gesellschaftlichen Funktion zu bringen, muss doch vielmehr davon ausgegangen werden, dass die pädagogische Autonomie die Funktion des Erziehungssystems in der modernen Gesellschaft erst zur Geltung bringt. Die pädagogische Autonomie ist eine durch die Ausdifferenzierung des Erziehungssystems erzwungene Freiheit (vgl. Luhmann/Schorr 1979), sie ist komplementär und nicht konträr zur gesellschaftlichen Funktion des Erziehungssystems zu begreifen, gleichwohl immer nur relativ, d.h. von den gesellschaftsstrukturellen Bedingungen ihrer Möglichkeit abhängig. Chance und Bürde der pädagogischen Selbstregulation folgt aus der Ausdifferenzierung pädagogischer Kommunikation, die sich am Primat ihrer gesellschaftlichen Funktion, *der Ausprägung personaler Kompetenzstrukturen zur selbsttätigen Teilhabe an der Gesellschaft,* orientiert. Funktionen indes sind gerade durch Latenz definiert, sie werden unabhängig von den Interessen oder Intentionen bestimmter Akteure bedient. Zwar können wir vermuten, dass die fundamentalen Strukturen, die die gesellschaftliche Ordnung reproduzieren, gerade durch ihre Latenz ihre Wirkungsmacht entfalten und dadurch, dass sie verborgen bleiben, unangetastet bleiben[102], doch macht es zumindest bezogen auf das Verhältnis von gesellschaftlicher Funktion der Erziehung und pädagogischer Autonomie wenig Sinn, davon zu sprechen,

[102] „Latenz schützt Strukturen mühelos vor Reformen und Revolutionen" (Treml 1982, 139).

wie dies z.B. Bourdieu tut, dass der pädagogische Eigensinn die gesellschaftliche Funktionalität absichtlich verberge.

Zur Ideologie wird der Anspruch auf Autonomie allerdings dann, wenn in der erziehungswissenschaftlichen Programmatik der gesellschaftsstrukturelle Kontext, der sie ermöglicht, unterschlagen oder negiert wird. Die neuzeitliche Pädagogik kommt als Reflexionstheorie eines auf Erziehung spezialisierten sozialen Systems gar nicht umhin, ihre Eigenständigkeit durch den Bezug auf die Anwaltschaft für die Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden zu reklamieren, um damit auch Ansprüche, die von außen an die Erziehung herangetragen werden, abzuwehren – sei es nun der Anspruch, in der Schule sollten Gefolgschaften für eine bestimmte politische Überzeugung erzeugt oder Arbeitskräfte für bestimmte Wirtschaftszweige rekrutiert werden. Mit ihrer politischen oder ökonomischen Funktionalisierung wäre die Eigenlogik des pädagogischen Prozesses aufgehoben. Gerade indem Erziehung sich an pädagogischen Zielen orientiert, und nicht an politischen oder ökonomischen, erfüllt sie ihre gesellschaftliche Funktion. Die Hypostasierung dieses pädagogischen „Eigenwertes" indes führt in die Irre, soweit nicht gleichzeitig die gesellschaftsstrukturelle Bedingung seiner Möglichkeit in Betracht gezogen wird. So wäre es verfehlt, aus den anthropologischen Leitbildern, in denen sich der pädagogische Auftrag selbst auf den Begriff zu bringen trachtet („Pädagogik vom Kinde aus"), das Programm einer anderen, besseren Gesellschaft ableiten zu wollen. Pädagogik muss Erziehung als gesellschaftliche Veranstaltung reflektieren und daraus ihre Impulse für eine Neuorientierung des pädagogischen Beitrags zum Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse gewinnen.

Indem sich das Erziehungssystem autonom setzt und eine entsprechende Eigenkomplexität ausgebildet hat, kann es am flexibelsten auf veränderte Konstellationen in seiner gesellschaftlichen Umwelt reagieren. Der Autonomie und Selbstregulation der Funktionssysteme korrespondiert das Bild der autonomen, selbsttätigen, rationalen und lernfähigen Persönlichkeit, die als Leitvorstellung neuzeitlicher Bildungsprozesse vorgestellt wird. „Our era is furnishing people with more freedom, choice and opportunity than at any time in human history. This new age calls for self-sufficient, self-motivated, self-navigating people – and ones who express the new degrees of social and personal responsibility that are so necessary in an era of rapid change" (CSIS 1997, 32). Die Erziehung in der Moderne ist auf Mobilisierung von personalem Innovationspotenzial und Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels angelegt.

Durch die Selbstorganisation ausdifferenzierter gesellschaftlicher Handlungsfelder und die Forcierung individueller Autonomie und Selbstorganisation kann dem wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an Innovation und Kreativität am ehesten entsprochen werden. In der Bildungssoziologie ist es verbreitet, die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion der Bildung,

insbesondere dann, wenn von Schule die Rede ist, anhand der Trias „Legitimationsfunktion", „Selektionsfunktion" und „Qualifizierungsfunktion" aufzuschlüsseln (vgl. Fend 1975). Soweit damit unterstellt wird, dass durch den heimlichen Lehrplan der Schule eine vorfindliche gesellschaftliche Ordnung stabilisiert werde, indem Loyalität gegenüber den geltenden Normen und Werten vermittelt, die Klassenstruktur und Sozialhierarchie anhand entsprechender Bildungskarrieren reproduziert und der Qualifika-tionsbedarf der Arbeitswelt bedient wird, bedarf diese statische, am Konformitätsideal der Sozialisation orientierte Vorstellung einer Revision. Die Annahme der Reproduktion von Strukturen und Hierarchien ist zu dynamisieren, ist doch die postindustrielle Gesellschaft nicht auf die möglichst optimale Anpassung ihrer Mitglieder an bestehende Strukturen, Werte und Hierarchien, die ohnehin ständigem Wandel unterworfen sind, angewiesen, als vielmehr auf die Verfügbarkeit möglichst variantenreicher Optionen, an die neue Entwicklungen anschließen können. So gesehen trägt Erziehung immer auch zur Veränderung der Gesellschaft, zu ihrer permanenten Erneuerung und zur produktiven Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen bei[103].

Im Rückblick auf die Ausführungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehung mag es zuletzt angebracht sein – im Lichte der in Kapitel IV entfalteten normativen Perspektive – die Sinnhaftigkeit einer Steigerung von Funktionalität zu hinterfragen. Denn mit der Potenzierung von Variationsproduktion, Lernfähigkeit und pädagogischer Ausdifferenzierung erzeugt das Erziehungssystem offenbar auch einen Überhang an Nebenfolgen, die seine Funktionalität selbst unterlaufen:

- Die Logik der radikalen Optionssteigerung bringt die Gesellschaft an die Grenzen ihrer Kohärenz und die natürliche Umwelt an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Wird die Reichhaltigkeit der verfügbaren Handlungsoptionen, Lebensstile, Informationen, Werthaltungen unbegrenzt erweitert, wächst zugleich die Anforderung an einen gesellschaftlichen Bewertungsmechanismus, der die Kooperationsfähigkeit der sozialen Akteure

[103] Damit wird nicht behauptet, dass Erziehung in der Moderne generell und ein Motor der gesellschaftlichen Modernisierung sei, da zumindest das staatlich kontrollierte Bildungssystem immer auch herrschaftsstabilisierende Interessen bedient. So sieht Tenorth die Bildungspolitik in Deutschland im 19. Jahrhundert eingebunden in einen Prozess der „defensiven Modernisierung", in der der pädagogische Beitrag zur Modernisierung der Gesellschaft gekoppelt ist mit dem Versuch der Wahrung der „herrschaftlichen und sozialen Privilegien der alten Welt" (Tenorth 1988, 119). Auch in der internationalen Bildungsforschung kann auf einzelne Beispiele in den nachkolonialen Staaten Lateinamerikas, Afrikas und Asiens verwiesen werden, in denen Bildungsinstitutionen modernen Typs nicht als Modernisierungsfaktor, sondern als Entwicklungshindernis (vgl. Dias 1981) wirksam wurden, vor allem, wenn sie ausschließlich an den Bedürfnissen von Eliten orientiert sind.

und die Permanenz der natürlichen Lebensgrundlagen zu gewährleisten vermag.

- Indem Lernfähigkeit zum Imperativ des Erziehungssystems erhoben wird und das „Lernen des Lernens“ zur ultima ratio von Bildungsbemühungen gerinnt, kippt der innovative Anspruch zum affirmativen Programm. Als substanzlose Form der Disponibilität für Beliebiges auf die Spitze getrieben, führt Lernfähigkeit sich selbst ad absurdum. Innovatives Lernen kann sich nicht in der Optimierung von Anpassungsleistungen erschöpfen, sondern bedarf auch der Aufrechterhaltung kontrafaktischer Ambitionen, Utopien und Werthaltungen, die gegen eine als defizitär empfundene Wirklichkeit durchgehalten werden und um deren Einlösung gerungen werden muss.
- Im Zuge der fortschreitenden „Pädagogisierung der Gesellschaft“ verbringen die Menschen immer mehr Lebenszeit in eigens arrangierten pädagogischen Zusammenhängen und ausdifferenzierten Bildungsanstalten. Deren Funktion, auf ein Leben außerhalb der Bildungsinstitutionen vorzubereiten, tritt in dem Maße, in dem Bildungseinrichtungen selbst zu einem Lebens- und Erfahrungsraum mit eigener Dignität ausgebaut werden, zurück. Der Sozialisationskontext, den die Bildungsinstitutionen konstituieren, erweist sich selbst wieder als eine partikulare Lebenswelt, die den Anspruch, die Ausbildung kontextübergreifender, transferierbarer Kompetenzen zu stimulieren, immer weniger einlösen kann. Je mehr der Mensch in der modernen Lern- und Wissensgesellschaft professionalisierten Bildungssituationen ausgesetzt wird, desto mehr werden die nicht intendierten Sozialisationseffekte der Bildungseinrichtungen selbst zum pädagogischen Problem.

Auch der Versuch, das Erziehungssystem nach Maßgabe seiner gesellschaftlichen Funktionalität zu optimieren, gerät somit, soweit hier keine übergreifenden Kompatibilitätskriterien und entsprechende Mechanismen der Selbstbegrenzung greifen, in die Spirale der Problemeskalation. Die Institutionen der Problembewältigung werden selbst zum Problemgenerator und die Gesellschaft hat mehr und mehr damit zu tun, die Nebenfolgen abzuarbeiten, die aus dem Wachstum der Funktionssysteme resultieren. Diese Diagnose trifft eben nicht nur auf die Ökonomie oder die Wissenschaft zu, sondern auch auf die Erziehung.

# *4. Universale Bildung und nationale Schule*

Bislang war mit Bedacht nur von der Funktion der Erziehung in der „modernen Gesellschaft“ die Rede. Soweit man die von Luhmann vorgenommene Identifikation der modernen, funktional-differenzierten Gesellschaft mit Weltgesellschaft teilt, müsste man annehmen, dass damit auch hinreichend Funktion und Leistung des Erziehungssystems in der Weltgesellschaft beschrieben sei. So gesehen wäre im Anschluss an die Bildungsrevolution des 18. Jahrhunderts, die mit der Genese der neuzeitlichen Gesellschaftsformation korreliert, sukzessive ein Erziehungssystem auf den Plan getreten, das auch die Funktionserfordernisse der Weltgesellschaft bedient. Dementsprechend wird verschiedentlich die These vertreten, die Schule modernen Typs qualifiziere gerade durch ihre strukturellen Sozialisationseffekte, die u.a. die Fähigkeit zu abstrakter Raumrepräsentation, Rollenhandeln, Lernfähigkeit, Leistungsmotivation und for-male Kommunikationskompetenz hervorbringen, funktional für ein Handeln in der Weltgesellschaft, und erweise sich gar als Wegbereiter der Globalisierung (vgl. Treml 2000b, Scheunpflug 2000). Auch Adick vertritt die Auffassung, die heutige Schule, insofern sie Bestandteil des modernen Weltsystems ist, beinhalte eine konstitutive weltbürgerliche Dimension: „Bildungssysteme im modernen Weltsystem tragen zur Sozialisation gesell-schaftsfähiger Subjekte, loyaler Staatsbürger und abhängiger Weltbürger bei“ (Adick 1992, 137).

Nicht teilen kann ich die negative Konnotation, mit der hier letztlich alle drei entfalteten Dimensionen der Sozialisation, hinsichtlich der Gesellschaft, des Nationalstaates und des Weltsystems, behaftet sind, wird hier doch erneut auf den konformitätsorientierten Sozialisationsbegriff angespielt, der die Anpassung des Individuums an die übermächtigen gesellschaftlichen Zwänge akzentuiert und dabei vernachlässigt, dass Subjektivität nur im Modus der Vergesellschaftung gedacht werden kann. Doch aufschlussreich ist der Hinweis, dass für die Beurteilung der Sozialisationsfunktion der Schule verschiedene soziale Systemreferenzen zu Grunde gelegt werden müssen. Dabei können durchaus inkohärente Sozialisationseffekte festgestellt werden. Wenngleich heute „Bildung die Weltsystemebene erreicht hat“ (Lenhart 2000, 49) und sich in rudimentärer Form Elemente eines Weltbildungssystems abzeichnen, sind die Bildungsinstitutionen in weitaus geringerem Maße, als wir dies für die Organisationen im Bereich der Wirtschaft oder der Wissenschaft beobachten können, auf transnationaler Ebene verankert. Vielmehr ist Bildung – jedenfalls das allgemeinbildende Pflichtschulsystem – seit der Etablierung der Nationalstaaten in der Regel im nationalstaatlichen Rahmen verfasst und institutionalisiert. So sehr das Erziehungssystem daher auch Universalzuständigkeit für Bildungsfragen für sich reklamieren mag, sind erzieherische Kommunikationsnetzwerke längst nicht in ähnlicher Weise globalisiert wie dies z.B. für das Wirtschaftssystem gilt. Das Erziehungs-

system ist intern in Analogie zum politischen System nationalstaatlich und damit segmentär differenziert. Daraus resultieren spezifische Restriktionen, die es als fragwürdig erscheinen lassen, der heutigen Schule zubilligen zu wollen, dass sie den Anforderungen der Weltgesellschaft hinreichend genügt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der Globalisierungsprozess auch zu einer Umgestaltung der Bildungsverhältnisse nötigt.

Wenn jedoch zu vermuten ist, dass das Bildungssystem in der Form, wie es sich im Zuge der Etablierung der funktional-differenzierten Gesellschaft herausgebildet hat, im Rahmen der gegenwärtigen Weltgesellschaft den funktionalen Erfordernissen nicht mehr gerecht werden kann, liegt es auch nahe, historische Differenzierungen im Weltgesellschaftsbegriff der soziologischen Systemtheorie vorzunehmen. Die Weltgesellschaft, wie sie sich heute am Beginn des 21. Jahrhunderts darstellt, konfrontiert Erziehung und Politik jedenfalls mit anderen Herausforderungen, als sie am Beginn der Neuzeit gegeben waren. Die Denationalisierungsvorgänge der letzten Jahrzehnte haben das gesellschaftliche Umfeld für das Erziehungssystem in einer Weise verändert, wie dies in jener Zeit des Umbruchs vom stratifikatorischen zum funktionalen Differenzierungsprinzip – für Luhmann die Geburtsstunde der Weltgesellschaft – noch nicht absehbar war. Die moderne Schule hat ihre Funktionalität für die Vorbereitung auf die nationalstaatlich strukturierte Industriegesellschaft unter Beweis gestellt, für die wissensbasierte Weltgesellschaft in der postnationalen Konstellation jedoch erweist sich das nationale Selbstverständnis der Schule, das auch strukturell zum Ausdruck kommt, zunehmend als dysfunktional.

Hier soll zunächst erläutert werden, inwieweit die Pädagogik an der Schwelle zur Moderne bereits eine universalistische, d.h. auf die gesamte Menschheit bezogene, Programmatik entfaltet hatte. Daran anschließend möchte ich skizzieren, wie diese weltbürgerliche Perspektive mit der Etablierung eines nationalen Bildungssystems im Zuge der Formierung des Nationalstaates in ein nationales Selbstverständnis der Bildung verkehrt wurde, das sich bis heute in den Strukturen des Bildungswesens wie auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung niederschlägt.

### *Das universale Programm der Bildung: Die Erziehung des Menschengeschlechts*

Mit dem gesellschaftlichen Umbruch am Beginn der Neuzeit gewinnt das Nachdenken über die Erziehung und über einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag erstmals eigenständige Gestalt. Am Beginn der Geschichte pädagogischer Theoriebildung, die mit dem Brüchigwerden der mittelalterlichen Feudalordnung und dem Zerfall der Wirkungsmacht ihrer Legitimationsideologien einhergeht, wird Bildung als ein universales Programm begründet. Die Inklusion aller Menschen in ein universales Bildungsprojekt, die Erschließung eines Welthorizontes und die Abstraktion von der beengenden

Unmittelbarkeit der lebensweltlichen Erfahrung sind für den neuzeitlichen Bildungsbegriff geradezu konstitutiv.

Im Kern findet sich das Programm einer weltbürgerlichen Erziehung, das dann von der Aufklärungspädagogik mehr als einhundert Jahre später entfaltet werden sollte, bereits in der *Pampaedia*, dem pädagogischen Hauptwerk des Comenius (1592- 1670). Bildung wird hier bereits fundamental als Bildung des ganzen Menschengeschlechts verstanden – eine Universalität der Bildungsaufgabe, die in der allen Menschen gleichermaßen gegebenen Bildsamkeit verankert ist. Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen begründet die Befähigung wie das Recht eines jeden Menschen auf Bildung, ein Recht, das nunmehr nicht mehr durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Stand definiert und (noch nicht) durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie, einem Staatswesen oder einer Nation begrenzt wird.

Natürlich ist es nicht ganz unproblematisch, Comenius als einen Begründer der neuzeitlichen Pädagogik auszuweisen und damit für die Pädagogik der Moderne zu vereinnahmen (vgl. Treml 1993), hat er sich selbst doch gegen die in seiner Zeit aufkommenden rationalistischen Theorien des autonomen Vernunftsubjektes, die letztlich erst den Bruch mit dem mittelalterlichen Denken vollziehen, zur Wehr gesetzt und blieb mit seiner theozentrischen Kosmologie im religiös-metaphysischen Weltbild der Vormoderne verwurzelt. Allerdings kommen bei Comenius die soziale, die sachliche und die zeitliche Dimensionen pädagogischer Universalität erstmals in programmatischer Klarheit zum Ausdruck, an die dann die moderne Idee einer weltbürgerlichen Erziehung anknüpfen sollte[104]. Auch wenn dem Kosmopolitismus der Aufklärung die theologische Verfasstheit der Weltpädagogik des Comenius entbehrlich schien, ist die von Comenius dargelegte Mehrdimensionalität des Universalismus des neuzeitlichen Bildungsverständnisses höchst instruktiv und soll daher hier kurz nachgezeichnet werden[105].

Die Aufgabe zur vollständigen Unterrichtung des Menschen über das wahre Wissen vom Ganzen, d.h. die Pampaedia, wird von Comenius ausdrücklich auf „jeden einzelnen des ganzen Menschengeschlechts“ (Comenius 1991, 12)

[104] Wobei dieses „Anknüpfen“ hier nicht in erster Linie rezeptionsgeschichtlich zu verstehen ist, waren doch im 18. und 19. Jahrhundert nur wenige Schriften Comenius' bekannt, und wurde das lange verschollene pädagogische Hauptwerk, die Pampaedia, erst im 20. Jahrhundert rekonstruiert. Die These, dass Comenius zu Recht als ein „Klassiker der Moderne“ zu betrachten ist, weil sich sein pädagogisches Programm, entgegen der eigenen Intentionen, als anschlussfähig für die moderne Pädagogik erwiesen hat, begründet Treml (1993).

[105] Treml rekonstruiert diese dreifache Dimension der Pampaedia als „in der Sachdimension das Prinzip der Universalisierung, in der Sozialdimension das Prinzip der Sozialisierung und in der Zeitdimension das Prinzip der Temporalisierung der menschlichen Vernunft“ (Treml 1993, 11).

bezogen. Allen Menschen soll gründlich das wahre Wissen des Ganzen vermittelt werden, allen soll alles allseitig gelehrt werden. Er entfaltet diese dreifache Universalität in den ersten Kapiteln der Pampaedia anhand der Trias „omnes", „omnia", „omnino", auf die auch in der „Didactica Magna" Bezug genommen wird, indem schon das Titelblatt die Aufgabe der Didaktik entsprechend erläutert als „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren".

a) In *sozialer Hinsicht* muss Bildung die gesamte Menschheit („omnes homines") umfassen. Die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, die durch Bildung zu befördern ist, kann nur durch den „Synergismus" der gesamten Menschheit gelingen und kann nur im Welthorizont gedacht werden: „Wer sich (...) nicht ernstlich wünscht, daß es der ganzen Menschheit gutgehe, der vergeht sich an ihr" (Comenius 1991, 23). Zur Mitarbeit an dem göttlichen Schöpfungsplan sind alle Menschen ungeachtet ihrer religiösen, kulturellen oder ethnischen Herkunft gleichermaßen aufgerufen, denn „wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten" (ebd.). Die Fähigkeiten, durch Bildung zu einem rechtschaffenen, vernünftigen und frommen Wesen zu werden – als da sind die Sinne, der Verstand und der Glaube – sind allen Menschen gegeben und auch die dreifache Quelle der Erkenntnis, die „Bücher Gottes" (die Welt, die menschliche Vernunft, die Heilige Schrift) stehen allen Menschen auf der Welt zur Verfügung.

b) In *sachlicher Hinsicht* geht es darum, einem jeden Menschen die Welt in ihrer Ganzheit zu erschließen. Für Comenius ist damit ausdrücklich das pädagogische Anliegen verbunden, möglichst „viel Wissen" zu vermitteln, ist doch seiner Auffassung nach das menschliche Gemüt, d.h. bei ihm das Vermögen der Einsicht, der Wille und das Gedächtnis, „von unbegrenzter Fassungskraft" (ebd. 81)[106]. Allerdings ist Comenius nicht an einer bloß enzyklopädischen Mehrung und Aneignung beliebigen Wissens gelegen, hat er doch im Blick, dass mit dem Wissen auch gleichzeitig das Nicht-Wissen wächst: „... je mehr ein Gelehrter weiß, umso mehr weiß er auch, was ihm noch fehlt. Bloße Vermehrung von Wissen bedeutet also letzten Endes nur eine Vermehrung von Kummer" (ebd. 70). Das wahre Wissen vom Ganzen, die Pansophia, ist nicht mit der Summe des Wissens identisch, es erschließt sich nur, wenn wir den Dingen auf den Grund gehen, d.h. ihren inneren Zusammenhang erkennen, der sich aus der Einsicht in ihre inneren Gründe ergibt. Wenngleich Comenius den bislang verpönten Realien und damit dem Sachunterricht einen hohen Stellenwert beimisst, kommt es ihm auch darauf an, das Erkenntnisvermögen auf die abstrakten Zusammenhänge zu lenken, die hinter der unmittelbaren Anschauung liegen. Die äußerliche Kenntnis der

[106] Eine ähnliche Prämisse klingt an im Originaltitel des „Lernberichts" des Club of Rome: „No limits to learn" (vgl. Botkin 1979).

Sachenwelt reicht nicht aus, wirklich erkannt sind die Dinge erst, soweit sie auf die Gründe ihres Seins zurückgeführt sind und ihr Platz in der Schöpfungsordnung bestimmt ist. Das Wissen des Ganzen umfasst das „Wissen des quid, des per quid und des ad quid" (ebd. 71). Auch im einzelnen Gegenstand spiegelt sich die göttlich verbürgte Ordnung des Kosmos wider, so dass auch im Detail die im Schöpfungsakt gesetzte Struktur der Welt ersichtlich wird – d.h. es muss nicht „alles" in einem enzyklopädischen Sinne gewusst sein, vielmehr die hinter den Dingen liegende Totalität der Ordnung begriffen werden, das Allgemeine hinter dem Besonderen, das sich auch durch ein exemplarisches Lernen erschließt.

Die Weltordnung erschließt sich dem Lernenden durch eine eigentätige Erkundung der Sachenwelt, die neues Wissen hervorbringt. Der Eröffnung neuer, auch in einem räumlichen Sinne fern liegender Horizonte kommt zentrale Bedeutung zu. Durch die sukzessive Erweiterung konzentrischer Kreise und nach Maßgabe des jeweils altersgemäßen Fassungsvermögens soll der Educandus auch an das räumlich Entfernte bis hin zum Welthorizont herangeführt werden: schon im Knabenalter ist für Comenius das Erlernen der Sprachen der Nachbarvölker obligatorisch, und „in der Schule des Mannesalters" spielt es letztlich bei der Befassung mit den Tatsachen der Zeitgeschichte gar keine Rolle mehr „ob sich diese Dinge in der eigenen Heimat, bei den Nachbarvölkern oder sonst irgendwo abgespielt haben, da ja nun der ganze Erdenkreis von allen Seiten zugänglich ist" (ebd. 258).

c) Auch im Blick auf Umfang und Tiefe ihrer Gegenstandsaneignung wie auf die *Methode* der Vermittlung verpflichtet Comenius Bildung auf das „Ganze" der Welt. Eine nur äußerliche Kenntnis der Dinge ist unzureichend, ein bruchstückhaftes Teilwissen führt bestenfalls zur Halbbildung. Der allumfassenden Bildung ist es vielmehr aufgegeben, die Ordnung der Welt aus ihren inneren Gründen, unverkürzt, sachhaltig und ganzheitlich, eben vollständig („omnina") zu erschließen. Im Unterschied zur vorausgegangenen Bildungstradition ist Comenius nicht von der per se bildenden Kraft der Logik des überlieferten Wissens ausgegangen, sondern hat das Problem der Verstehbarkeit und mithin der Alters- und Naturgemäßheit des Lehrens und Lernens in den Mittelpunkt seiner Didaktik gerückt. Mit Blick auf die jeweils gegebenen Lernvoraussetzungen ist er um die Perfektionierung der didaktischen Methoden bemüht, die in der Vorstellung von einer „machina didactica" gipfelt, mit deren Hilfe schlechterdings alles zu lehren sei und die es selbst in Großklassen ermöglicht, Erkenntnis, Sittlichkeit und Frömmigkeit hundertfach ins Bewusstsein zu prägen. Trotz dieser Bewunderung für die gänzlich unpädagogischen Idee des „Nürnberger Trichters" hat er die Notwendigkeit zur Selbsttätigkeit (autopragmasia) des Lernenden betont: nur wenn die Schüler durch eigene Anschauung (autopsia), durch eigenes Lesen (autolexia), durch eigene Betätigung (autopraxis) und durch eigene Anwendung (autochresia) lernen, ist zu erreichen, dass alles Lernen von selbst und

ohne Zwang fließt. In diesem Anspruch an eine allgemeine Methode des allumfassenden, allseitigen ganzheitlichen Lernens kommt eine zeitliche Universalisierungsdimension zum Ausdruck, wird doch dieser Prozess der individuellen Vervollkommnung durch die Aneignung der Welt als ein kontinuierlicher und lebenslanger Prozess beschrieben, der nicht in der individuellen Lebensgeschichte, sondern erst in der Vollendung des die gesamte Menschheit umfassenden göttlichen Schöpfungsplanes seinen Abschluss findet: „Wenn nämlich alle Menschen von Grund aus über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung, Licht und Frieden“ (ebd. 16).

Damit artikuliert sich keinesfalls, im Unterschied zur prophetischen Weltverbesserungsattitüde der modernen Entwicklungspädagogik, eine naive pädagogische Hybris, ist doch die Annahme, dass der Mensch als Ebenbild Gottes dazu bestimmt ist, den Schöpfungsplan zu vollenden, in der theologischen Kosmologie des Comenius noch wohl begründet. Die Heimholung des Menschen und der Welt zu Gott hin ist im Schöpfungsakt verbürgt, sie bedarf gleichwohl der tätigen Mitwirkung des Menschen. Angesichts der Widerspiegelung Gottes in der Welt und der Analogie zwischen kosmologischer Ordnung und der Ordnung des menschlichen Bewusstseins, die sich wiederum der Einheit der Schöpfung verdankt, ist der Mensch befähigt, durch „informatio“ zur „reformatio“ zu gelangen. Die Bildung der Menschheit ist ein Schlüssel zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, sie ist bei Comenius nicht Selbstzweck und dient nicht der inneren Erbauung des Menschen, sondern zielt auf Besserung der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Schaller 1973), wobei freilich die universale „emendatio rerum humanarum“ nicht in den Händen des Menschen (und der Perfektion seiner pädagogischen Instrumente), sondern im göttlichen Telos der Schöpfung begründet ist, das sich des Menschen nur als Medium seiner Realisierung bedient.

Der Kosmopolitismus der Aufklärung hat sich von den metaphysischen Prämissen des objektiven Idealismus Comenius’ verabschiedet und das Programm einer weltbürgerlichen Erziehung, gleichwohl nicht frei von geschichtsmetaphysischen Voraussetzungen (vgl. Seitz 1992, Treml 1996a), auf der Basis des transzendentalen Vernunftsubjektes neu zu begründen versucht. Auch die zeitgenössischen Konzepte universalistischer Bildung und Globalen Lernens können sich nicht mehr auf die theologische Metaphysik des Comenius’ stützen, wenngleich einige Elemente metaphysischen Denkens durchaus auch im pädagogischen Denken der Gegenwart noch mitschwingen mögen (vgl. Seitz 2000a).

In der pädagogischen Semantik der anbrechenden Neuzeit kommt der Umbruch zur differenzierten modernen Gesellschaft in einem universalistischen Bildungsverständnis zum Ausdruck, das Universalität in mindestens dreifacher Hinsicht impliziert: in sozialer Hinsicht bezogen auf die *universale Bildsamkeit* und das Recht auf Bildung aller Menschen, in sachlicher Hin-

sicht bezogen auf die *Eröffnung eines Welthorizontes*, die Herausforderung des Unbekannten und die Erschließung des universellen Allgemeinen, das hinter den partikularen Erscheinungen liegt, sowie in zeitlicher Hinsicht im Blick auf die Kultivierung eines *lebenslangen selbsttätigen Lernens* und die Utopie eines weltumspannenden sittlichen Fortschritts im Sinne der *Humanisierung der Lebensverhältnisse*.

Natürlich hat Comenius mit seiner These, alle Menschen unangesehen ihrer sozialen Stellung, ihres Geschlechtes, ihres Alters oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit, wären gleichermaßen der Bildung bedürftig und zur Bildung befähigt, weit über das hinausgewiesen, was im strukturellen Rahmen der gegebenen Gesellschaft tatsächlich realisierbar war. Der emanzipatorische Ansatz des Comenius, Bildung allen gleichermaßen zuteil werden zu lassen, kann im Kontext einer hierarchisch verfassten Gesellschaft, die von extremer sozialer Ungleichheit und feudalistisch zementierter Diskriminierung geprägt war, nicht hoch genug gewürdigt werden. Bis in Mitteleuropa tatsächlich allen Menschen zumindest eine Elementarbildung zuteil werden konnte, sollten mindestens noch 250 Jahre vergehen: Noch Ende des 19. Jahrhunderts waren in Deutschland bestenfalls 1/3 der Bevölkerung des Lesens und Schreibens mächtig. Und in den Ländern des Südens sind noch heute mehr als 125 Millionen Kinder vom Besuch einer Schule ausgeschlossen. Bei rund zwei Dritteln der Kinder, denen das Recht auf Bildung verwehrt wird, handelt es sich um Mädchen (vgl. UNESCO 2000). Das von Comenius antizipierte allgemeine Menschenrecht auf Bildung steht heute außer Frage, ist gleichwohl längst nicht eingelöst. Der Anspruch auf Bildung wurde in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in den Rang eines fundamentalen Menschenrechtes erhoben: jeder Mensch hat das Recht auf Bildung, welche „die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit zum Ziel hat".

Gleichwohl ist auch die im 17. Jahrhundert in Mitteleuropa aufkommende Forderung nach einer allgemeinen Bildung bereits als Reaktion auf die einsetzende soziale Mobilisierung der Gesellschaft zu interpretieren. Mit der fortschreitenden ökonomischen Freisetzung der Bürger in den freien Städten und Handelszentren, dem Wachstum von Handel und Gewerbe, wachsenden Anforderungen an technischen oder buchhalterischen Kenntnissen, dem Aus- oder Aufbau einer staatlichen Verwaltung, Planung und Bau der Verkehrswege etc., wuchs, nicht zuletzt nach dem Aderlass des dreißigjährigen Krieges, der Bedarf an ausgebildeten und zumindest des Schreibens und Lesens mächtigen Personen, der durch die traditionellen und exklusiven Formen der ständischen Erziehung nicht mehr hinreichend befriedigt werden konnte. Einhergehend mit dem Brüchigwerden der ständischen Ordnung wird die Abschaffung von Bildungsprivilegien und die Inklusion aller postuliert. Auch die Verbreitung des Buchdrucks eröffnet die Möglichkeiten einer Popularisierung des Wissens. Die koloniale Expansion des 16. Jahrhunderts und der Aufbau kolonialer Weltreiche verbinden bislang getrennte Kulturräume und

bringen einen wachsenden Strom an weltweiten Luxusgütern und Rohstoffen wie auch an kolonialen Handelsgewinnen nach Europa, deren Akkumulation die durch den Feudalismus begrenzten Produktions- und Eigentumsverhältnisse der mittelalterlichen Gesellschaft schließlich sprengt. Die Schwächung der Macht der katholischen Kirche, die Reformation und das Aufkommen der Wissenschaft setzen das festgefügte dogmatische Weltbild unter Druck und forcieren das Bewusstsein von der Kontingenz und Dynamik des Wissens wie der sittlichen Maßstäbe. Galilei wie Kepler stehen für eine neue Wissenschaft, die nicht nur der zum Dogma erstarrten aristotelischen Weltauffassung, sondern ebenso der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung misstrauen und die der methodisch geleiteten Erforschung von Gesetzmäßigkeiten und abstrakten Zusammenhängen, die hinter der Wahrnehmung liegt, den Weg bahnen. So gesehen lassen sich eine Reihe von Konvergenzen des gesellschaftlichen Wandels und der Evolution pädagogischen Denkens aufzeigen, die es als plausibel erscheinen lassen, dass die theoretische Reflexion über die Erziehung auf die rapide zunehmende Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse mit einer sachlichen, sozialen und zeitlichen Generalisierung der Bildungsaufgabe reagiert.

Wenngleich das pädagogische Programm der Aufklärung dem theologischen Begründungsmodus des Comenius' entsagt, bleibt für die Aufklärungspädagogik diese dreifache Universalisierung des Bildungsverständnisses leitend und konstituiert ihren weltbürgerlichen Anspruch. Der Aufklärungspädagogik geht es erster Linie um die Erziehung des allgemein Menschlichen, abstrahiert von allen ethnischen oder regionalen, staatsbürgerlichen oder geschlechtlichen Attributen, die sonst dem konkreten historischen Menschen zukommen mögen. Der sittliche Fortschritt der Menschheit wird als eine Bildungsaufgabe begriffen. Bei Kant ergibt sich dabei der weltbürgerliche Zustand nicht mehr wie bei Comenius als Erfüllung des göttlichen Schöpfungsplanes, er ist vielmehr in der Natur des Menschen als Vernunftwesen begründet. Die Entfaltung der sittlichen Potenziale des Menschen kann jedoch nicht hinreichend im Individuum, sondern nur in der Menschheit als ganzer erfolgen, insofern sich „diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln" (Kant 1969, S.29). So wie aus dem Antagonismus egoistischer Individuen im Zustand „ungeselliger Geselligkeit" notwendigerweise der Rechtsstaat hervorgehen muss, so muss aus dem Antagonismus der souveränen Staaten, verbürgt über ein Weltbürgerrecht, eine Weltrepublik als *civitas maxima* entstehen. Erst im Zustand globaler Sittlichkeit kann das höchste Interesse eines Staates mit dem höchsten Interesse der Weltgesellschaft als identisch gedacht werden, genau so wie auch das höchste Interesse des Individuums in dem der rechtsstaatlichen Gemeinschaft aufgehoben ist. Die Entfaltung dieses in der Natur des Menschen verbürgten Fortschritts wird, durch mögliche Rückfälle hindurch, als erzieherische Auf-

gabe, als Prozess der Selbstläuterung des Menschen, begriffen, wobei sich dieser Bildungsprozess wohlgemerkt nicht in der Vervollkommnung des Individuums erfüllt, sondern auf den Fortschritt der Gattung und der Herstellung weltbürgerlicher Verhältnisse angewiesen bleibt.

Die Aufklärung interpretiert die Geschichte nun nicht mehr als Feld des göttlichen, sondern des menschlichen Handelns. In den Mittelpunkt rückt der Mensch als geschichtsmächtiges Subjekt. Indes gilt das vorrangige Interesse nicht dem konkreten Individuum als vielmehr der allgemeinen „Conditio humana". Die Bestimmung des Menschen, die zwar in jedem Individuum angelegt, jedoch nur in der Gattung zur Entfaltung kommt, fällt daher mit der Bestimmung der Menschheit zusammen. Der universalhistorische Rahmen, dem sich das pädagogische Denken der Aufklärung verpflichtet fühlt, spiegelt sich in den Titeln unzähliger Studien jener Zeit wider, die für sich reklamieren, nicht einfach von Bildung und Erziehung, sondern eben von der Bildung der Menschheit zu handeln. „Menschheit" kann wiederum als Metapher für die dreidimensionale Universalisierung des Bildungsverständnisses verstanden werden: *sozial* bezeichnet sie einen jeden existierenden Menschen, *sachlich* das allgemein Menschliche, das in jedem besonderen Menschen angelegt ist, und *zeitlich* die in der Zukunft liegende, durch Bildung und Politik hervorzubringende Transformation der ideellen in die faktische Einheit der Menschheit.

Auch Marquis de Condorcet hat, um einen weiteren Beleg anzuführen, den Fortschritt der Menschheit als ganzer im Blick, die es durch eine allgemeine Bildung zu befördern gilt. Er postuliert ausdrücklich ein allgemeines Menschenrecht auf Bildung, das die Gewährleistung der Vervollkommnung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten für alle Erdenbürger anmahnt, und entwirft präzise Pläne für eine „instruction publique" und eine „éducation permanente", mit der bereits die moderne Erwachsenenbildung anhebt. Wenngleich sein Erziehungsprogramm in die konkrete Form eines französischen Nationalerziehungsplans gegossen wurde, steht der „Progrès de L'Esprit Humain" im Mittelpunkt seines Denkens und umgreift die naturrechtlich begründete Idee der Emanzipation des Menschen, mittels der pädagogischen Beförderung seiner Mündigkeit, die gesamte Menschheit (wobei de Condorcet ausdrücklich auf das Schicksal der außereuropäischen Kontinente und insbesondere der kolonialisierten und versklavten Völker Bezug nimmt, vgl. Gollwitzer 1972, 255). In dieser Konsequenz radikaler als Kant fordert de Condorcet die Auflösung der Einzelstaaten und die Schaffung eines menschheitsumfassenden Weltstaates.

Die Quintessenz des weltbürgerlichen Selbstverständnisses des neuzeitlichen Bildungsprogrammes kommt, um ein letztes Beispiel zu nennen, prägnant in den Schlusszeilen des berühmten Grabspruchs zum Ausdruck, der auf dem Grabstein von Pestalozzi vermerkt ist (zit. nach Blankertz 1982, 110):

*„Erzieher der Menschheit in Ifferten*
*Mensch, Christ, Bürger*
*Alles für andere, für sich nichts."*

Bemerkenswert ist die Trias, die die Identität jenes in Birr begrabenen Aufklärungspädagogen kennzeichnet: „Mensch, Christ, Bürger". Er mag vielen Gruppen gleichzeitig zugehören, einer Religionsgemeinschaft, einem Berufsstand, mag Eidgenosse und Staatsbürger, Familienvater und Ehegatte sein, so ist er doch vor allem: Mensch. Der aufgeklärte Mensch kann sich, inklusiv, mit mehreren Gruppen identifizieren, ihm kommt, als Folge der aufkommenden funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, eine multiple, verflüssigte, vervielfältigte Identität zu. Eine Vielzahl partikularer Loyalitäten kann nun als miteinander verträglich gedacht werden. Nation markiert, anders als es uns das spätere Programm der Nationalerziehung Glauben machen will, nur *einen* Kontext der Zugehörigkeit und hier am Beginn des Zeitalters des Nationalstaates beileibe nicht den wichtigsten.

Ein Bildungsverständnis, das auf Universalität hin angelegt ist und auf die Erschließung des Allgemeinen, des Universellen und des Abstrakten zielt, zeigt auch eine besondere Affinität zum didaktischen Umgang mit dem Fernen, mit Fremdheit und mit dem Unbekannten. Bereits bei Comenius wird der Aneignung von fremden Gegenständen aus dem gesamten Erdenkreis, wie auch die Erkundung des hinter dem Augenschein liegenden allgemeinen Grundes ein zentraler Bildungswert beigemessen. Die Interpretation des Bildungsprozesses als eines Prozesses, der durch die Entfremdung und die Distanzierung von jeder Unmittelbarkeit hindurchführt, wird bei Hegel auf die Spitze getrieben. Bildung bedeutet für Hegel gerade, sich die Dinge vom Standpunkt eines anderen anschauen zu können, so dass das Bewusstsein im Durchgang durch das Fremde zur Reflexion kommt und den Gegenstand auf seinen abstrakten Begriff zu bringen vermag. Dieses vehemente Plädoyer für die Dekonstruktion des Vertrauten, die Auseinandersetzung mit Fremdheit und Ausbildung eines Abstraktionsvermögens geht mit der Entkoppelung des gesellschaftlich notwendigen Wissens von der partikularen lebensweltlichen Erfahrung einher. So lässt sich, mit Rekurs auf das pädagogische Denken des 18. und des frühen 19. Jahrhunderts, Bildung geradezu als ein Prozess begreifen, „dessen Wesentliches gerade in der Entwicklung des Verstehens und der Achtung des Fremden liegt" (Liegle 1998, 345). Bildung ereignet sich in der Auseinandersetzung mit dem Fremden, im Vertrautmachen des noch Unvertrauten, im Begreifen des noch Unbegriffenen, im, wie es bei Schleiermacher heißt, „Heimisch-Machen" des Fremden:

> „Daher finden wir in der Erziehung allgemein (...) daß man die Sinne der Kinder und ihr Kombinationsvermögen anzufüllen sucht mit Bildern fremder Gegenstände und Erzählungen dessen, was außer dem Kreise ihrer Erfahrung liegt" (Schleiermacher 1983, 207).

Bildung zielt auf Universalisierung, auf Transzendierung des eigenen Gedankenkreises, auf Dezentrierung der vorgefundenen Weltsicht, auf das Überschreiten des Horizontes.

Diese ursprünglich universalistische Anlage des pädagogischen Denkens der Moderne wurde im Verlaufe des 19. Jahrhunderts, einhergehend mit der Formierung des Nationalstaates, in das Konzept einer Nationalerziehung gegossen und dadurch pervertiert. Die Folgen dieser nationalen Bildungswende sind für den Fortgang der Geschichte der Erziehung insofern schwerwiegend, als der flächendeckende Ausbau des staatlichen Pflichtschulsystems das Programm einer Nationalerziehung weltweit inkorporierte und die weltbürgerlichen Intentionen der pädagogischen Moderne hinter sich ließ. Und die Erziehung im Nationalstaat begegnete auch dem Fremden nicht mehr mit Neugier und Achtung, sondern mit Distanz, Ausgrenzung und Diskriminierung[107].

*Die Wende zur Nationalerziehung: Bildung im Dienste des Nationalstaates*

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird die universalistische Idee einer weltbürgerlichen Erziehung, noch bevor sie in der pädagogischen Praxis und in den erst rudimentär vorhandenen Bildungseinrichtungen zur Entfaltung gekommen war, überall in Europa vom neuen Projekt der Nationalerziehung verdrängt. Der Aufschwung der nationalen Idee fällt gerade in jene Epoche, in der die Prinzipien der Moderne mit der Konstituierung der ersten demokratischen Verfassung in den USA und der Französischen Revolution auch die politischen Herrschaftsverhältnisse sprengen und damit irreversibel zum Durchbruch gelangen. Durch die Einbindung eines universalistischen Erziehungskonzeptes in ein national verfasstes Bildungssystem kommt jene ambivalente doppelte Loyalität des Erziehungssystems zu Stande, die Adick mit der in der Schulstruktur angelegten Gleichzeitigkeit von Staatsbürger- und der Weltbürgererziehung zum Ausdruck bringt (vgl. Adick 1992, 137). Die Erziehung in der Moderne bedient, so scheint es, sowohl die universellen Ansprüche, die sich aus der funktionalen Differenzierung der Weltgesellschaft ergeben, als auch die zu diesen in einem Spannungsverhältnis stehende partikulare Loyalität, die der Nationalstaat einfordert.

[107] Damit sei natürlich nicht behauptet, dass die Aufklärungspädagogen, die für die universalen Menschenrechte eintraten, ihrerseits frei von rassistischen, ethnozentrischen oder anti-semitischen Ressentiments gewesen sind (vgl. Brumlik 2000). Auch ist die Diskriminierung von Fremden und Minderheiten nicht erst eine Folge der Konsolidierung der Nationalstaaten. Alleine die barbarischen Völkermorde, die von den Kolonialisten in Lateinamerika und Afrika begangen wurden, belegen, wie sehr auch in der frühen Moderne der Umgang mit ethnischer Fremdheit oftmals von ähnlicher Brutalität gekennzeichnet war, wie sie später der nationalistische Imperialismus demonstrierte.

Bevor ich auf die Institutionalisierung der nationalen staatsbürgerlichen Erziehung zu sprechen komme, sei kurz skizziert, wie sich die Transformation des Leitbildes einer kosmopolitischen Bildung in das konkrete Programm einer Nationalerziehung ideengeschichtlich darstellt. Herder und Fichte markieren am deutlichsten jene Scharnierstelle, die die Wende von der universalen zur nationalen Pädagogik ermöglicht. Herder entfaltet im „Journal meiner Reise im Jahr 1769“ sowie in den „Briefen zur Beförderung der Humanität“, in den pädagogischen Implikationen wesentlich konkreter als Kant, sein pädagogisches Programm zur „Bildung der Menschheit“. Es stellt einen regelrechten „Katechismus der Menschheit“ (Herder 1976, 44) in den Mittelpunkt, der Sitte, Kultur und Religion, Naturkunde und Politik aller Länder und Völker der Gegenwart wie der Vergangenheit (unter ausdrücklicher Aufzählung der außereuropäischen Kulturen) als potenzielle Bildungsgegenstände umfasst. Gegenüber den universalhistorischen Konzeptionen der Geschichtsphilosophie Kants wie dem der gesamten Aufklärung entwirft Herder jedoch das Bild eines diskontinuierlichen Verlaufes der Geschichte und verwirft die Fortschrittsperspektive einer supranational verfassten Weltrepublik, die allgemein gültigen universellen Werten und Gesetzen unterworfen ist. Jede Nation hat für Herder eine einzigartige Lebensart; über die Vielzahl der Kollektivseelen hinaus gibt es keine universelle Vernunft. Die allgemeine Vernunft artikuliert sich vielmehr allein im jeweils kulturell und historisch Besonderen: „Das menschliche Geschlecht hat in allen seinen Zeitaltern, nur in jedem auf andre Art, Glückseligkeit zur Summe“ (ebd. 30). Herder wird damit zum Begründer des Historismus, und zum Vordenker des (postmodernen) Kulturrelativismus[108]. So sehr er gerade die Kulturen in all ihrer Vielfalt als Bildungsgut proklamiert und die Toleranz zwischen den Völkern und Kulturen begründet, setzt er vor dem Hintergrund einer kulturrelativistischen Position zugleich auch anti-aufklärerisch das kontextgebundene Vorurteil in sein Recht: „Das Vorurteil ist gut, zu seiner Zeit: denn es macht glücklich“ (Herder 1990, 36). Die Glückseligkeit und Vervollkommnung der Menschheit wird gerade nicht durch den weltgeschichtlichen Endzustand ihrer politischen und kulturellen Vereinigung erreicht, vielmehr ist sie in der größtmöglichen Ausprägung der Eigentümlichkeit und Individualität eines jeden Volkes gegeben.

In Analogie zu dieser romantischen Wendung verkoppelt Fichte die Menschheitsidee mit der nationalen Idee. In seinen einflussreichen Reden an die Deutsche Nation begründet er Nationalerziehung als allgemeine Menschenbildung, die auf die allseitige Persönlichkeitsentwicklung aller Menschen zielt und die autonome bewusste Selbstbindung an universelle Normen intendiert. Aber diese Selbstbestimmung ist nach Fichte letztlich nur unter

[108] Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Erbe des Herderschen Historismus in der zeitgenössischen Renaissance der Kultur(pädagogik): Finkelkraut 1990.

den Bedingungen einer freien Existenz in einem souveränen, demokratischen Nationalstaat zu gewinnen. Für Fichte ist dabei die deutsche Nation diejenige, der bei der Verwirklichung der Freiheit eine Vorreiterrolle zufällt, wobei als letzter Zweck der Nationalbildung nicht die weltbeherrschende Rolle einer bestimmten Nation, sondern die Multiplizierung der Nationalbildung über die gesamte Menschheit gesehen wird. Demokratische Verhältnisse, in denen universalistische Prinzipien zum Ausdruck kommen, können sich nur unter den Bedingungen eines nationalen Entwicklungsprozesses realisieren. Hier kommt somit erneut jene eigentümliche Verknüpfung von Universalismus und Partikularismus zum Ausdruck: die patriotische, nationale Idee kulminiert gerade in der Vorstellung, dass egalitärer Universalismus und die Verwirklichung der Menschenrechte nach innen nur bei rigider Abgrenzung nach außen zu erlangen sind.

Bracht/Keiner verteidigen Fichte trotz der von ihm deutlich prononcierten Hervorhebung der deutschen Nation gegen „nationalistische Missdeutungen“:

> „Nationalerziehung ist für Fichte (...) nicht Erziehung zur deutschen Identität als einer festen Entität, sondern vielmehr Erziehung der ganzen Nation und aller, die sich ihr zuordnen wollen, zu universalistischer Haltung, Sittlichkeit und Selbstbestimmung“ (Bracht/Keiner 1995, 146).

Gleichwohl ist, nicht nur bei seinen späteren Interpreten, die deutschnationale Selbstüberhebung deutlich angelegt. Die Hypostasierung des Rechts auf Differenz gewinnt schließlich fatale Züge, wenn Fichte ausdrücklichen Wert darauf legt, dass der Bildungsprozess der Nation nicht durch fremde Sprachen irritiert und durch die Vermischung mit anderen Völkern gestört werden soll. Coulmas kennzeichnet die Fichtesche Position als „nationalen Universalismus“, den er auf Grund seines exklusiven Charakters zurückweist:

> „Der eigenen Nation aber eine universale weltgeschichtliche Mission und menschheitsrettende Aufgaben zuzuweisen, die zu allem Überfluß auch noch ausschließlichen Charakter hat – nur die Deutschen können sie wahrnehmen -, stellt eine existentielle Bedrohung für die anderen dar, deren gleichberechtigte Selbstentfaltung damit in Frage gestellt wird“ (Coulmas 1990, 425).

Während die Herdersche Konzeption der Bildung der Menschheit, die sich gerade in der Sprachen-, Kultur-, Moral- und Staatenvielfalt realisiert, noch vom Gedanken der Völkerverständigung geprägt ist, der die Idee eines auserwählten Volkes fremd ist, kommt in Fichtes Entwurf einer demokratischen Nationalerziehung ein kulturelles Überlegenheitsdenken zum Ausdruck, das bestimmten Völkern, hier: dem deutschen, eine objektiv privilegierte Position zur Beförderung des Fortschritts der Menschheit zuweist. Und genau an diesem Punkt, kulminierend im Geibels Versen „Und es mag am deutschen Wesen Einmal noch die Welt genesen“, hat die pädagogische Fichte-Rezeption des 19. und frühen 20. Jahrhunderts vor allem angesetzt, und die

behauptete objektive Vorrangstellung beispielsweise in der Geographiedidaktik, zur Legitimation für nationale Programme einer vaterländischen oder kulturmissionarischen Geographie herangezogen (vgl. Haas 1998). Selbst wenn wir, trotz dieser fatalen Wirkungsgeschichte, die von Fichte betonte weltgeschichtliche Rolle der deutschen Nation als eine entbehrliche Marginalie seines pädagogischen Entwurfs bewerten wollten und dergleichen Deutschtümelei angesichts der Enttäuschung der deutschen Intellektuellen über den Werdegang der Französischen Revolution zu relativieren suchen (so Bracht/Keiner 1995), bleibt der zentrale und prekäre Kerngedanke, der Fichte wie Herder vom kosmopolitischen Universalismus der Aufklärung trennt: dass nämlich das Universelle nicht allein in der Vielfalt der kulturellen Lebensformen zum Ausdruck kommt, sondern sich in der einzelnen partikularen Besonderung einer nationalen Lebensform bereits hinreichend zu entfalten vermag[109].

Darin zeigt sich eine unübersehbare Parallele zur zeitgenössischen kommunitaristischen Position. Sozialethisch versucht sie sich dadurch zu begründen, dass die demokratischen Partizipationsrechte und die ökonomischen Leistungsrechte nur im Rahmen einer geschlossenen Solidargemeinschaft verwirklicht werden können. Und Fichte, dem an der völligen Gleichheit aller Mitglieder einer Gesellschaft auch in ökonomischer Hinsicht wie an der Garantie ihrer egalitären Selbstbestimmung gelegen ist, sieht genau deshalb die Möglichkeit der Gleichheit nach innen nur in der Markierung von Ungleichheit durch rigide Grenzziehung nach außen begründet. Auch wenn anderen Völkern gleichermaßen das analoge Recht zur Nationalbildung und zur nationalen Selbstbestimmung zugestanden werden mag, und sogar – „wenn nur erst Völker und Nationen wären“ – die Möglichkeit einer umgreifenden Weltgesellschaftsordnung am Horizont aufscheint[110], impliziert die in dergleichen universalistischer Absicht konzipierte Idee einer Nationalerziehung mindestens drei problematische Prämissen:

- die Voraussetzung, dass sich die Entfaltung der nationalen Potenziale bereits selbst genügt, sich mithin die Menschheit hinreichend in den einzelnen Nationen verwirklicht, die zu ihrer Selbstvervollkommnung nicht mehr auf den Dialog mit dem anderen angewiesen scheint,
- die Voraussetzung, dass sich gelingendes gemeinschaftliches Zusammenleben, Gerechtigkeit und Freiheit nur im Rahmen einer exklusiven kollektiven Identität und unter Bedingungen der sozialen Ausgrenzung der nicht Zugehörigen verwirklichen lassen,

[109] An diesem Punkt weist auch Brumlik Fichtes Theorie der Nation zurück und betont: „Universalistische Haltungen und Normen haben also konkret partikulare Lebensformen zu ihren notwendigen, keineswegs hinreichenden Bedingungen“ (Brumlik 1992, 50).
[110] So die wohlwollende Fichte-Interpretation von Bracht/Keiner 1995, 148.

- und die Voraussetzung, dass sich diese kollektive Identität nur durch eine Homogenisierung nach innen herstellen lässt, die die der nationalen Entität vorausliegende sprachliche Vielfalt, kulturelle und ethnische Pluralität negiert und eine nationale Identität erschafft, die auf einem hermetischen Gefühl der Zusammengehörigkeit beruht.

Diese drei Implikationen sind auch in jenen gemäßigten Formen nationalen Denkens präsent, die sich nicht zur These der Vorrangstellung oder des missionarischen Auftrags einer bestimmten Nation hinreißen lassen und die Nation nicht durch die Berufung auf eine wie auch immer geartete gemeinsame Herkunft gestiftet sehen. Das Unterfangen, eine weltbürgerliche Erziehung auf das Modell einer demokratischen Nationalerziehung gründen zu wollen, die schlechterdings auf den Weltkreis projiziert wird, scheint mir daher grundsätzlich zweifelhaft. Das Nationalerziehungsprogramm ist auch in seinen pseudo-universalistischen Varianten untrennbar mit der Hybris einer Dominanzkultur und einem Gemeinschaftsmythos verbunden, die die kulturelle Pluralität nach innen wie nach außen missachten und es mithin als ein hegemoniales Projekt ausweisen.

Wenn der Patriotismus zur Weltbürgerlichkeit der Vaterlandsliebhaber verklärt wird (vgl. Thielking 2000), so kommt darin auch ein abstruses Gesellschaftsverständnis zum Ausdruck, das unterstellt, es wäre möglich, qua affektiv gestifteter nationaler Gemeinschaft die Individuen in ein kollektives Subjekt zu integrieren. Der Patriotismus ist, wie Fuchs (1992) zeigt, der Versuch, die Differenz zwischen psychischem und sozialem System zu löschen, und reagiert damit auf die als Verlust empfundene, aber mit der Entstehung der modernen Gesellschaft unwiderruflich zutage tretende Kluft, die das Individuum von der emergenten und komplexen Welt des Sozialen trennt und von ihr entfremdet. Dergleichen Vergemeinschaftungsideale sind schon in jeder Form des sozialen Zusammenlebens, die über die Kommunikation unter Anwesenden hinausführt, imaginativ und illusionär, sie gerinnen, wenn die Ausdehnung unserer Gemeinschaftsgefühle auf die Menschheit proklamiert wird, vollends zum Mythos.

Die Auseinandersetzung mit dem bei Herder und Fichte durchaus noch einer „weltbürgerlichen Absicht“ entspringenden Projekt der Nationalerziehung macht allerdings auf eine entscheidende Schwäche des kosmopolitischen Universalismus der Aufklärung aufmerksam, an der auch das zeitgenössische kommunitaristische Argument wieder anknüpft. Die Idee der Menschheit und die Vorstellung eines guten Lebens, so der Einwand gegen den abstrakten Universalismus, existieren letztlich nur konkret – das allgemein Menschliche ist nicht unabhängig von seiner kontextuell bestimmten Besonderung anzutreffen, es bedarf der Artikulation in einer bestimmen Lebensform. Es tritt deshalb auch in vielfältigen partikularen Gestalten auf, die sich nicht in einer die konkrete Sittlichkeit letztlich zerstörenden universellen Kultur aufheben lassen. In der Hypostasierung eines extramundialen, tran-

szendentalen Standpunktes hat der Universalismus der Aufklärung keinen Blick für den Reichtum der kulturellen Vielfalt wie für die Kontextualität des eigenen Denkens. Vor diesem Hintergrund hatte ich, daran sei an dieser Stelle nochmals erinnert, für einen „differenzempfindlichen Universalismus“ plädiert, der letztlich das Recht auf egalitäre Differenz anerkennt, dabei aber zugleich jeder partikularistischen Weltsicht misstraut, die reklamiert, dass sich das menschliche Potenzial bereits in einer gegebenen besonderen Lebensform zu erfüllen vermag.

Der weitere Werdegang der Nationalerziehungsidee hat allerdings gerade nicht im Sinne eines offensiven Plädoyers für kulturelle Selbstbestimmung ein notwendiges kritisches Korrektiv am prinzipiengeleiteten Universalismus einer kosmopolitischen Erziehung zur Geltung gebracht, vielmehr mit dem Ziel der Hervorbringung eines homogenen nationalen Volksgeistes und einer chauvinistischen nationalen Selbstüberhebung die kulturelle Pluralität nach außen wie nach innen missachtet. In Deutschland wurde nach der Gründung des Deutschen Reiches und spätestens mit dem Eintritt Deutschlands in den Wettbewerb der imperialistischen Weltmächte die Nationalerziehung in den Dienst der „geistigen Aufrüstung“ gestellt, wie Haas am Beispiel des Geographieunterrichts nachzeichnet:

> „Die innere Logik des völkischen Nationalismus führte in der Weltmachtpolitik Wilhelms II. von der Abgrenzung gegen Fremde zur Frontstellung gegen Feinde. Die am völkischen Nationalismus orientierten Geographen sahen die Nachbarn nicht mehr als Menschen mit ähnlichen sozialen und politischen Problemen, sondern definierten sie ausschließlich über ihre feindliche nationale Zugehörigkeit“ (Haas 1998, 145).

Dass sich gerade die Geographiedidaktik, die vom universalistischen Paradigma der Einheit der Menschheit ihren Ausgang nahm, im Rahmen der Heimat- und Vaterlandskunde in besonderer Weise einer fremdenfeindlichen und nationalistischen Propaganda schuldig gemacht hat, ist besonders hervorzuheben.

Im Zeitalter des Imperialismus gewinnt dabei auch die unterrichtliche Behandlung der außereuropäischen Welt eine neue Qualität. Mit dem Zeitpunkt, da Deutschland als Kolonialmacht auf den Plan trat, erhielt die Darstellung der überseeischen Kolonialgebiete einen neuen Stellenwert und eine wichtige legitimatorische Funktion. Eine Untersuchung von Unterrichtsmedien der Jahre 1880 bis 1940 zu Afrika kommt zu dem Ergebnis:

> „Der leitende Gesichtspunkt der Darstellung der schwarzafrikanischen Kolonien ist der der Nützlichkeit des jeweiligen Landes und seiner Bewohner für das Deutsche Reich. So steht die wirtschaftliche Ausbeutung im Vordergrund (...). Deutschen Schülern wird somit einerseits das Gefühl der nationalen Stärke, aber auch der Verantwortung für die Kultivierung der 'Eingeborenen' vermittelt (...) Die Belehrung zielt ab auf eine Kolonialgesinnung ( ...). Spätestens seit Beginn der deutschen Kolonialzeit wurde den Schülergenerationen der Weltmachtgedanke eingeimpft“ (Stach/Bernhauser 1984, 43f.).

Daran habe sich auch nach dem Verlust der deutschen Kolonien (1919) zunächst wenig geändert. Eine analoge Analyse von Kinder- und Jugendbüchern des Kaiserreiches stellt darüber hinaus einen Umbruch des vermittelten kolonialistischen Argumentationsmusters spätestens seit dem Herero-Krieg ab 1904 fest:

> „Mit dem Krieg wandelt sich das Bild vom exotischen, urwüchsigen, freiheitsliebenden, aber insgesamt harmlosen Wilden zum heimtückischen, grausamen Feind. Ihm ist mit erzieherischen Mitteln nicht mehr beizukommen, er muß mit brutaler Gewalt unterworfen werden, denn er versteht nur die Sprache der Gewalt. Aus dem Schulmeister-Imperialismus der kolonialen Frühzeit wurde ein Militär-Imperialismus, aus der 'Kulturarbeit' der Kolonisten die Zwangsarbeit der Kolonisierten" (Christadler 1977 , 79).

Diese unheilvolle Allianz, die das nationale Bildungssystem und weite Teile der Pädagogen und der Lehrerschaft mit einem aggressiven völkischen Nationalismus eingegangen ist, mag nun ein Spezifikum der deutschen Bildungsgeschichte darstellen, das sich z.T. aus der besonderen Befindlichkeit der „verspäteten Nation" oder der Wirkungsmacht eines irrationalen ethnisch-kulturellen Nationalverständnisses erklärt. Generell allerdings gilt, dass die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens und die Etablierung der erziehungswissenschaftlichen Reflexion mit der Formierung des zentralistischen Nationalstaates Hand in Hand gegangen sind. Das Bildungssystem hat in jener Zeit seine moderne Gestalt angenommen, als der öffentlichen Erziehung insbesondere die Aufgabe zugedacht war, die Nationenbildung zu befördern und den loyalen Staatsbürger zu formen. Die Koppelung des öffentlichen Schulwesens mit der Herausbildung des Nationalstaates und einer nationalen Identität ist kein spezifisches Phänomen nur der deutschen oder europäischen Geschichte, vielmehr ist die weltweite Bildungsexpansion und die Universalisierung der modernen Schule generell mit der konkurrenzlosen Durchsetzung des Nationalstaatsmodells verbunden. Dies zeigen auch Beispiele aus der nachkolonialen Geschichte afrikanischer, lateinamerikanischer oder asiatischer Staaten (vgl. Adick 1992, Green 1997). Die öffentliche Schule hat sich, ohne dass sich dies zwangsläufig in der intentionalen Form einer patriotischen Erziehung unmittelbar äußern müsste, zumindest auf der Ebene latenten Lernens funktional mit der Konstruktion einer nationalen Identität arrangiert[111]. Die Überführung eines kosmopolitisch orientierten

[111] Dies wird auch an den zahlreichen Beiträgen der jüngst vorgelegten „Encyclopaedia of Education System in India" (Sankhdher 1999) am Falle Indiens ersichtlich. In diesem 12 Bände umfassenden Kompendium der indischen Erziehungsgeschichte kreist ein großer Teil der Beiträge um die Leistung, die das indische Bildungssystem für die Festigung der nationalen Identität erbrachte. Der kosmopolitische Gehalt der Erziehungslehren eines Gandhi oder Tagore findet darin kaum Berücksichtigung. Die weltbürgerliche Vision, die der Herausgeber in der Schlussbetrachtung entwirft, steht dem kulturmissionarischen Programm Fichtes nicht nach: „What is required today is

Bildungswesens, wie es für die frühe Neuzeit noch kennzeichnend war, in ein System der Nationalerziehung, lässt sich nicht nur für das allgemeinbildende Pflichtschulsystem, sondern auch für die Geschichte der Universitäten nachzeichnen (vgl. Stichweh 2000).

Pädagogische Theorie und Praxis sind eng mit der Geschichte des Nationalstaates verwoben, wie Andy Green gleich zu Beginn seiner international vergleichenden Studie über den Zusammenhang von „Education, Globalization and the Nation State" bekräftigt:

> „Historically, education has been both parent and child to the developing nation state. The national education system as a universal and public institution first emerged in post-revolutionary Europe as an instrument of state formation. It provided a powerful vehicle for the construction and integration of the new nation state and became one of its chief institutional supports" (Green 1997, 1).

Die originären Funktionen des staatlichen Bildungssystems liegen dabei in der Hervorbringung einer nationalen Identität, der Stärkung des nationalen Zusammenhaltes, der Schaffung loyaler Staatsbürger und der Beförderung der ökonomischen Entwicklung. Ein staatliches Bildungswesen etablierte sich in den meisten europäischen Staaten sowie in den USA und in Japan in der Zeitspanne zwischen 1750 und 1900. Dass sich dabei der Staat der zentralen Kontrolle über das Bildungssystem bemächtigte und selbst zum Träger eines öffentlichen Systems der Erziehung wurde, war angesichts der gegebenen Mischung von kirchlichen und privaten, gewerblichen oder herrschaftlichen Elementar- und Armenschulen, Realschulen, Fachschulen oder Ritterakademien zunächst nicht selbstverständlich. Preußen war Vorreiter beim Aufbau eines staatlichen Bildungswesen: Bereits das allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten von 1794 verfügte, dass Schulen und Universitäten von nun an als Veranstaltungen des Staates zu gelten haben, wenngleich der flächendeckende Ausbau eines staatlichen Pflichtschulsystems und die faktische Einlösung einer allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht noch geraume Zeit auf sich warten ließen[112]. Auch in Österreich und Frankreich wurde frühzeitig ein öffentliches Schulwesen begründet, in Holland und Schweden in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in den europäischen Mittelmeerstaaten erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts, wohingegen es in Großbritannien bis zur Einrichtung eines nationalen Sekundarschulsystems gar bis zur Jahrhundertwende dauern sollte, „almost a hundred years after Napoleon had created the state *lycées* in France" (ebd. 33).

Diese erheblichen zeitlichen Differenzen bei der Etablierung eines allgemeinen und öffentlichen Bildungswesens erklärt Green u.a. durch den unter-

---

the need to demolish all geographical and political boundaries and as a single individual, the entire world must concentrate on the most scientific and profound truths in sanskrit literature" (ebd. 512).

[112] Eine allgemeine Schulpflicht im eigentlichen Sinne gibt es in Deutschland erst seit der Weimarer Reichsverfassung (1919).

schiedlichen Grad, in dem die Staats- und Nationenbildung jeweils fortgeschritten war und entsprechend der erzieherischen Mobilisierung nationaler Staatsbürger bedurfte. England war bereits seit dem 16. Jahrhundert als Nation konsolidiert und vollzog, nicht zuletzt ermöglicht durch seine republikanische Verfassung, frühzeitig einen stürmischen Prozess der Industrialisierung, der kaum durch staatliche Intervention gesteuert war. In manch anderen kontinental-europäischen Ländern wurde hingegen eine rasche Staatsbildung gezielt von oben forciert, sei es, um die ökonomische Entwicklung zu beschleunigen, sei es, um die territoriale Macht zu festigen. So gesehen besteht eine enge Bindung zwischen der Formierung einer zentralen, interventionistischen Staatsmacht und dem Aufbau eines staatlichen Bildungswesens. Bedenkt man, dass die Industrialisierung Englands vollzogen wurde, lange bevor ein flächendeckendes öffentliches Bildungssystem zur Verfügung stand, muss man auch die Vermutung relativieren, der Zwang zum Aufbau eines allgemeinbildenden staatlichen Bildungswesens ergebe sich in erster Linie aus dem wachsenden Qualifikationsbedarf der neuen kapitalistischen Ökonomie. Die staatliche Bildungsoffensive des 18. und 19. Jahrhunderts steht weniger mit ökonomischen Faktoren, als vielmehr mit der Konsolidierung staatlicher Macht in Zusammenhang. Selbst bei dem so sehr auf die pädagogische Autonomie bedachten Schleiermacher lesen wir dementsprechend: „Daß aber für den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwankend“ (Schleiermacher 1983, 28). Und Green konkretisiert die spezifische Ausrichtung des Bildungswesens auf die Ansprüche des Staates:

> „The major impetus for the creation of national education systems lay in the need to provide the state with trained administrators, engineers and military personel, to spread the dominant cultures and inculcate popular ideologies of nationhood, to forge the political and cultural unity of the burgeoning nation states, and to cement the ideological hegemony of their dominant classes. In all countries there was a need to promulgate popular literacy and to generalize the use of the dominant language or dialect as part of the process of fostering national identity“ (Green 1997, 35).

Im Zuge der Multiplizierung des Nationalstaatsmodells als der vorherrschenden Form der Organisation politischer Macht hat sich in Form der Schule auch ein weltweit standardisiertes Modell formaler Massenbildung durchgesetzt, das sich idealtypisch durch folgende äußere Merkmale kennzeichnen lässt: die Schule unterliegt der staatlichen Kontrolle; es gilt eine allgemeine Schulpflicht, aber auch ein allgemeines Recht auf Bildung; die Schulen sind öffentlich finanziert und verwaltet; der Bildungskanon ist ebenso wie die Verfahren der Leistungskontrolle und der Zertifizierung standardisiert; Lehrer- und Schülerrollen sind strikt unterschieden; die Lehrtätigkeit ist professionalisiert und bedarf der entsprechenden Ausbildung; die Kinder und Jugendlichen durchlaufen die Schule in Jahrgangsklassen und sind häufig ab dem Sekundarbereich auch in leistungsspezifischen Schultypen getrennt (vgl.

Adick 1992). Die Schulen in dieser formalisierten Gestalt als Anstalten des Staates inkorporieren die bürokratische Rationalität als Organisationsform staatlicher Herrschaft.

Aus der Sicht einer soziologischen Weltgesellschaftstheorie wäre es nun allerdings verfehlt, die Genese der nationalen Schule allein aus den partikularen, endogenen Erfordernissen einzelner Nationalstaaten beschreiben zu wollen. Gerade das weltweit einheitliche institutionelle Muster, das in der modernen Schule zum Ausdruck kommt, ließe sich angesichts der Heterogenität der ökonomischen, sozialen und kulturellen Kontexte, mit denen sie vereinbar ist, kaum erklären. Auch der Nationalstaat muss als vorherrschende Form der politischen Segmentierung der Weltgesellschaft letztlich in seiner weltgesellschaftlichen Funktion begriffen werden und als eine Konstruktion, die sich transnationalen Einflüssen verdankt. In der weltweiten Standardisierung der staatlichen Herrschafts- wie der Bildungsstrukturen kommen globale Muster zur Geltung. Und genau in diesem Sinne verweist eben auch die „nationale Schule“ auf die Weltgesellschaft, gleichwohl sie intentional auf die Erziehung loyaler Bürgerinnen und Bürger eines Nationalstaats zielt. Die Multiplizierung nationaler Bildungssysteme lässt sich als globale Diffusion eines institutionellen Musters rekonstruieren (vgl. Stichweh 2000) und sie ist somit selbst Ausdruck eines Globalisierungsprozesses und gerade nicht ein der Globalisierung widersprechender Trend.

Allerdings kann daraus nicht der Schluss gezogen werden, die moderne Schule würde in derselben Weise zur Sozialisation des Weltbürgers beitragen, wie sie den modernen Staatsbürger hervorbringt. Angesichts der weltweiten Verbreitung von Bildungsstandards und der Funktionalität ausdifferenzierter Bildung in der arbeitsteiligen Gesellschaft befördert die schulische Bildung offensichtlich die Möglichkeit zur weltweiten Mobilität und die Fähigkeit, im internationalen Raum mit denjenigen, die eine ähnliche Bildung genossen haben, zu kommunizieren. Von weltbürgerlicher Bildung kann indes schon deshalb nicht die Rede sein, weil das Verständnis von Staatsbürgerlichkeit, das in der nationalen Schule vermittelt wird, nach wie vor exklusiven Charakter hat und mit der Diskriminierung gegenüber anderen Formen der nicht-staatlichen wie der transnationalen Vergesellschaftung einhergeht. Die Frage ist, ob nicht in dem Maße, in dem die dominante Rolle des Nationalstaates als politische Gestaltungsmacht schwindet und transnationale politische Organisationsformen wie zivilgesellschaftliche Akteure an Bedeutung gewinnen, das Leitbild einer „national citizenship“ durch das Leitbild einer „global citizenship“ abgelöst werden müsste. Dies wäre allerdings nicht nur mit einer grundlegenden Revision der Bildungsziele und -inhalte der nationalen Schule verbunden, sondern zwangsläufig auch mit der Entfaltung organisatorischer Alternativen jenseits der staatlichen Pflichtschule. *Die Erziehung zum Weltbürger wird nicht in den Schulen des Nationalstaats erfolgen können.*

Der nationalstaatliche Charakter des modernen Bildungswesens kommt bis heute strukturell wie inhaltlich zur Geltung: sei es, wenn wir speziell den Blick nach Deutschland richten, in der grundgesetzlich verankerten staatlichen Schulaufsicht, dem an die deutsche Staatsbürgerschaft gebundenen Beamtenstatus der Lehrerinnen und Lehrer, an der in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer festgelegten Verpflichtung des schulischen Erziehungsauftrags auf die „Liebe zu Volk und Vaterland", die Prägung des Schullebens, vor allem aber im „monolingualen Habitus einer multilingualen Schule" (vgl. Gogolin 1994), d.h. dem Prinzip einer deutsch-einsprachigen Regelschule, mit dem das nationalstaatliche Anliegen zum Ausdruck gebracht wird, eine homogene Sprachengemeinschaft ungeachtet der gegebenen Vielfalt der Minderheitensprachen zu organisieren[113]. Diese sprachliche Homogenisierung geht einher mit der Assimilation des Denkens und Wahrnehmens in eine Dominanzkultur.

Die Verengung schulischer Bildung auf eine nationalkulturelle Perspektive, die mehr oder weniger latent auch in den schulischen Bildungsinhalten präsent ist, belegen zahlreiche Lehrplan- und Schulbuchstudien. Als Beispiel sei hier nur der Geschichtsunterricht angeführt, der nach einer Lehrplananalyse von Göpfert (1985) in subtiler Form ethnozentrische und fremdenfeindliche Einstellungen reproduziert. Friedrich Schillers universalhistorisches 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 den 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, 14).

Dergleichen Züge eines nationalen, zumindest ethnozentrischen Universalismus sind in den verschiedensten Weltgeschichtsdarstellungen mehr oder weniger ausgeprägt. Demgegenüber plädiert Marquard dafür, die Geschichte

[113] Die Kernthese von Gogolins Studie zum „monolingualen Habitus" der nationalen Schule lautet, „daß das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen im Zuge seiner Entwicklung im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete (...) Unter den Umständen zunehmender Pluralisierung der Schülerschaft (...) erweist sich dieses Selbstverständnis mehr und mehr als dysfunktional. Es begrenzt die Kompetenzen, denen es zur Bewältigung der Komplexität schulischer Arbeit unter den Umständen sprachlicher Vielfalt bedarf" (Gogolin 1994, 3).

als „Multiversalgeschichte“ zu konzipieren, die anerkennt, dass den Menschen früherer Zeiten (wie auch anderer Räume) ein geschichtlich je eigener Weg zur Humanität zukommt. Der Multiversalgeschichte korrespondiert „die multiversalistische Kommunikation, die des unendlichen Gesprächs, die die Andersartigkeit der Anderen braucht und bewahrt“ (Marquard 1986, 74).

Der Druck in Richtung auf einen multiperspektivischen und multikulturellen Unterricht, der die Bindung an eine dominante und scheinbar homogenen Nationalkultur hinter sich lässt, wächst. Im Zuge der sprachlichen, ethnischen und kulturellen Pluralisierung der Schülerschaft an unseren Schulen, ihrer Einbindung in soziale Handlungszusammenhänge, die weit über die nationalen Grenzen hinausreichen, wie auch unter dem Eindruck der globalen Entwicklungskrisen, die die Menschheit zu einer unfreiwilligen Schicksalsgemeinschaft verbinden, erweist sich das Programm einer staatsbürgerlichen Nationalerziehung inzwischen als überholt. Und tatsächlich gibt es auch Anhaltspunkte dafür, dass die oben benannten Merkmale einer „nationalen Schule“ sich langsam im Umbruch befinden, indem z.B. muttersprachlicher Unterricht für ausländische Kinder als versetzungsrelevantes Fach eingeführt, bi-linguale Züge an verschiedenen Schulen aufgebaut und nicht-deutsche Lehrer(innen) angestellt werden oder aber eine europäische Dimension im Bildungswesen in den Schulgesetzen wie in den Curricula verankert wird. Eine aktuelle Studie zur Implementierung der europäischen Dimension im englischen und deutschen Bildungswesen kommt aber auch hier zu dem Schluss, dass in beiden Ländern ein „ethnisch-homogenes Nationalstaatsverständnis (...), das einem statischen Kulturbegriff verpflichtet ist“ (Hornberg 1999, 295) noch immer die Umsetzung der von der europäischen Bildungspolitik formulierten Zielperspektive eines „multikulturellen Europa“ wesentlich blockiert.

Die immer häufiger reklamierte Internationalisierung der Bildung ist offenbar nicht mit punktuellen Korrekturen an Lehrplaninhalten oder der Einführung international kompatibler Zertifikate zu erringen. Der nationalstaatliche Charakter des Bildungswesens ist nicht nur Ausdruck eines nationalen Selbstverständnisses der Gesellschaft (so Wenning 1996), sondern auch eines nationalen Selbstverständnisses von Pädagogik, Didaktik und Erziehungswissenschaft[114]. Es ist überfällig, dass sich die Pädagogik von der Bindung an die Fiktion einer Nationalkultur und einer nationalen Gesellschaft löst.

Das belastende Erbe der Nationalerziehung und der historisch bedingten Verknüpfung von Bildungsexpansion und der Formulierung des Nationalstaates lässt sich bis hin in jene in der deutschen Pädagogikgeschichte nur marginal zur Entfaltung gekommenen Ansätze verfolgen, die das Anliegen der Völkerverständigung für sich reklamierten. Zwei Beispiele aus der Zeit

[114] Wenning wirft nicht zuletzt der pädagogischen Geschichtsschreibung vor, dass sie die Fiktion ethnischer, kultureller und sprachlicher Homogenität fortschreibt und Minderheitenperspektiven ignoriert (vgl. Wenning 1996, 135ff.)

der Weimarer Republik mögen dies illustrieren: Dass die weltpädagogische Arbeit zumindest deklamatorisch in der Kulturpolitik Preußens während der Weimarer Republik vorübergehende Beachtung gefunden hat, ist vor allem das Verdienst des Kultusministers C.H. Becker. Becker hatte bereits 1917 in einer „Denkschrift über die Förderung der Auslandsstudien“ gefordert: „Auslandskenntnisse sind bei einem Weltvolk nicht nur das Rüstzeug für Auslandsbeamte und Auslandsinteressenten, sondern ein unentbehrlicher Bestandteil seiner nationalen Bildung“ (zit. n. Weltpolitische Bildungsarbeit 1926, VI). Zehn Jahre später zieht eine Festschrift für Becker ein erstes Resümee der Ergebnisse der „weltpolitischen Bildungsarbeit“ an den preußischen Hochschulen (ebd.). Darin erstaunt die Breite der in allen Fachbereichen dokumentierten Bemühungen der wissenschaftlichen Aufbereitung von Kultur, Sprache und Landeskunde des außereuropäischen Auslandes. Die entsprechenden Vorlesungsangebote und Forschungsschwerpunkte sehen sich vor allem dem Ziel „Weckung außenpolitischen Verständnisses in der Heimat“ (ebd, 5) verbunden. Die Verpflichtung zu einer neuen Qualität der weltpolitischen Bildungsarbeit im Lehr- und Forschungsauftrag der Hochschulen wird indes – fern der weltbürgerlichen Tradition der Aufklärung – nicht in der universalistischen Vorstellung einer gleichberechtigten Völkergemeinschaft begründet als vielmehr in der Notwendigkeit der Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit eines ‚Weltvolkes’ in einer Weltpolitik, die vom „Kampf um den Raum, um Erdteile und Meere, oder im Kampf um Rohstoffe und Märkte“ (ebd. 187) geprägt sei. Das Interesse an anderen Kulturen ist in dieses weltpolitische Handlungsinteresse eingebunden und soll zugleich der Selbstvergewisserung der eigenen nationalen Kultur dienen, wie Schaeder am Beispiel der Orientalistik erläutert: „Nun läßt es sich deutlicher erkennen, worin das eigentliche Gegenwartsinteresse einer orientalischen Kulturgeschichte beruht: sie, und nur sie, ist imstande, die in unserem eigenen Denken noch fortlebenden orientalisch-hellenistischen Elemente scharf zu definieren“ (ebd. 110). Von einer symmetrischen interkulturellen Kommunikation kann in diesem Zusammenhang keine Rede sein: „Nachdem das europäische Denken diese Stufe erreicht hat, kann es allerdings dem orientalischen nicht mehr Weggefährte sein, wohl aber ihm aufs neue zum Lehrer werden“ (ebd. 113).

In analoger Weise, die letztlich nur auf die Selbstvergewisserung der eigenen nationalen Kultur zurückfällt, begründet auch Hermann Nohl in einem 1928 in der Zeitschrift "Erziehung" erschienenen Beitrag „den Bildungswert fremder Kulturen“ (Nohl 1949). Darin spricht sich Nohl ausdrücklich für das Anliegen der Völkerverständigung aus und erachtet es für unumgänglich, die in den jeweils verschiedenen Völkern und Kulturen geltenden Wertmaßstäbe respektvoll als gleichberechtigt anzuerkennen. Es gilt laut Nohl, den Werkcharakter eines fremden Volkes in seiner „geschlossenen Form“ zu erschließen, „seine geistige Welt, die ganz individuell-historisch und zugleich doch immer allgemeingültiger Natur ist“ (ebd. 57). Als das wahre Resultat

dieser Anschauung, mithin als eben jener Bildungswert fremder Kultur, wird jedoch „das Wachrufen der eigenen verantwortlichen organisierenden nationalen Energie“ (ebd. 58) und das Bewusstwerden der eigenen nationalen Eigenart bestimmt. Der „Wetteifer der Völker untereinander“ sei der Motor, der diesen Bildungsprozess antreibe.

Dieses Argumentationsmuster, das die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen letztlich nur als Hilfestellung zur Ausprägung der eigenen nationalkulturellen Eigenart instrumentalisiert und mithin nicht als einen offenen Prozess des Austauschs und der wechselseitigen Anregung aufgreift, findet sich bis hin zu der 1997 vorgelegten Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Dritte Welt/Eine Welt“ in Schule und Unterricht (vgl. KMK 1997) – um damit auch ein aktuelles bildungspolitisches Dokument zu nennen, das die Auseinandersetzung mit Perspektiven der Einen Welt ausdrücklich als Teil der Allgemeinbildung wertet. Die „notwendige Identifikation mit der eigenen Kultur“ wird darin als Ausgangspunkt entwicklungspolitischen und interkulturellen Lernens betont. Das interkulturelle Lernen sei erst auf der Grundlage einer gefestigten eigenen kulturellen Identität vertretbar. Die Identifikation mit der eigenen Kultur, mit unseren nationalen gesellschaftlichen Werten wird als unerlässliche Voraussetzung für die interkulturelle Verständigung proklamiert. Doch schon die hier zu Grunde liegende Annahme, dass es sich bei der kulturellen Identität um ein statisches, zu bewahrendes Gut handle, ist fragwürdig. Personale wie soziale Identität entfalten sich in einem kontinuierlichen, unabschließbaren Prozess. Und wie sollte eine kulturelle Identität ‘gefestigt’ werden angesichts der multikulturellen Wurzeln unserer ‘mitteleuropäischen Kultur’ und jener fortschreitenden Pluralisierung und Differenzierung der Lebenswelten, die mit der Moderne unlösbar verbunden ist? Die Forderung nach der Wahrung oder Ausbildung einer kulturellen Identität „ist unsinnig, weil sie die Prozeßhaftigkeit von Identität wie von Kultur vernachlässigt“ (Auernheimer 1990, 115). Andere Kulturen scheinen aus der KMK-Perspektive nur insoweit als Bildungsgut geschätzt zu werden, als wir sie aus der Ferne betrachten können; zu nahe kommen oder sich gar mit der unseren vermischen sollten sie freilich nicht, denn „trotz aller Prozesse des Austauschs und der gegenseitigen Bereicherung kann sich Kultur (...) nur in ihrem jeweiligen Sozialzusammenhang voll entfalten“ (KMK 1997, 10)[115].

Die rudimentären Formen, in denen sich welt- und entwicklungspolitische Perspektiven im Kontext der Nachkriegsgeschichte der deutschen Politik-, Geographie- und Religionsdidaktik, wie auch der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskussion doch noch Geltung verschafft haben, wurden von mir an anderer Stelle bereits ausführlich nachgezeichnet (u.a. Scheunpflug/Seitz 1995a, 177ff.). Die hier nur knapp skizzierten Beispiele sollen

[115] Zur Kritik und Würdigung der KMK-Empfehlung vgl. Seitz 1998b.

eine für diese Arbeit zentrale systematische These illustrieren: Pädagogische Theorie und Praxis sind als Folge ihrer institutionellen Verknüpfung mit der Formierung des Nationalstaates und der damit verbundenen nationalen Ideologie einem Gesellschaftsverständnis verhaftet, das die Gesellschaft als eine in sich homogene und staatlich verfasste kulturelle Entität und Gemeinschaft begreift. Dieses nationale Paradigma bestimmt auch jene eher randständigen pädagogischen Traditionen, die sich ausdrücklich dem Ziel der Völkerverständigung verpflichtet haben. Am Beispiel der Auslandspädagogik und pädagogischen Auslandskunde, der Völkerbundpädagogik, der Weltpädagogik während der Weimarer Republik, der internationalen Reformpädagogik, der Programmatik des New Education Fellowship, der von der UNESCO gestützten Erziehung zur internationalen Verständigung in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Seitz 1991), bis hin zu den Ansätzen einer Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung ließe sich die nachdrückliche Wirksamkeit des nationalen Paradigmas belegen. Problematisch daran ist natürlich nicht die Anerkennung einer politischen Realität, in der sich politische Herrschaft und demokratische Selbstbestimmung in erster Linie in Form des Nationalstaates artikuliert, als vielmehr die Tatsache, dass damit die Beobachtung der Welt entlang der Leitdifferenz „Wir“ und „die Anderen“ erfolgt, die durch eine nationalstaatliche, territoriale Grenze der Gesellschaft definiert wird. Daraus resultieren eine perspektivische Engführung und ein latenter Ethnozentrismus, die den Blick auf die Wirklichkeit der multikulturellen und transnationalen Weltgesellschaft verstellen.

So sehr die Pädagogik am Beginn der Neuzeit auch einem universalistischen Menschenbild und einer universalistischen Moral verbunden gewesen sein mag, blieb ihr Gesellschaftsbegriff in den vergangenen zwei Jahrhunderten weitgehend in den Kategorien der nationalen Epoche befangen. Schleiermachers Diktum, „daß jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiet einer Nationalität festsetzen könne“ (Schleiermacher 1983, 23) kann heute, schon weil Theorie und Praxis der Erziehung längst über die Grenzen von Nationalgesellschaften hinausgreifen, nicht mehr überzeugen – und war schon zu seiner Zeit problematisch, hat es doch verborgen, wie sehr die Erziehung selbst an der Konstruktion jener „Nationalität“ beteiligt ist, die hier als eine vorgegebene überhistorische Wirklichkeit vorausgesetzt wird.

# 5. Erziehung auf Weltniveau

*Dimensionen der pädagogischen Globalisierung*

Die aktuelle Gestalt des formalen Bildungswesens ist eng an den Nationalstaat gekoppelt. Diese nationale Begrenzung spiegelt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Semantik und bildungspolitischen Programmatik wider. Gleichwohl legen die Befunde der internationalen Bildungsforschung zugleich die Diagnose nahe, dass Bildung die weltgesellschaftliche Ebene erreicht hat und sich auch auf Weltniveau abspielt. Die Emergenz eines Welt-Erziehungssystems lässt sich in unterschiedlichen Bereichen des Bildungswesens belegen (vgl. hierzu u.a. Lenhart 2000, Schriewer 1997, Ramirez/Boli-Bennett 1982, Adick 1992):

a) Die *formale Institutionalisierung des Bildungswesens* ist weltweit einem einheitlichen Muster gefolgt. Ein staatlich reguliertes Pflichtschulsystem, das klar benennbare allgemeine Strukturmerkmale aufweist, hat sich ungeachtet aller sozioökonomischen und kulturellen Differenzen weltweit durchgesetzt, so dass von einer Globalisierung der Institution Schule gesprochen werden kann. Die universelle Standardisierung der Strukturmerkmale schulischer Bildung verweist darauf, dass auch das national organisierte Bildungswesen transnationalen Einflüssen unterliegt und als Segment eines weltgesellschaftlichen Zusammenhangs begriffen werden muss.

b) In nahezu allen Weltregionen hat sich in den vergangenen fünfzig Jahren eine enorme *Bildungsexpansion* vollzogen, die einhergehend mit dem raschen Ausbau von Bildungseinrichtungen zu einer fortschreitenden Inklusion der Bevölkerung in formale Bildungsprozesse führte. Wenngleich Quantität und Qualität der vorhandenen Bildungsstrukturen wie auch das Niveau der Einschulungsraten regional erheblich differieren, weisen die Entwicklungstrends deutliche Konvergenzen auf. Mehr Menschen als jemals zuvor besuchen heute die Schule, und gleichzeitig sinkt der Anteil derer, die des Lesens und Schreibens nicht mächtig sind. Der weltweite Trend zu einer umfassenden Einbeziehung der nachwachsenden Generation in das Schulsystem hält auch in den 90er Jahren an: der globale Durchschnitt für die Einschulungsraten für die Elementarbildung stieg von 80% (1990) auf 84% (1998), wenngleich das von der Weltbildungskonferenz in Jomtien 1990 gesetzte Ziel, allen Menschen ausnahmslos den Zugang zur Grundbildung zu ermöglichen, noch immer verfehlt wird.

c) Neben den Gleichförmigkeiten hinsichtlich Struktur und Dynamik des Bildungswesens zeigen sich auch Konvergenzen bei Gestaltung und Schwerpunktsetzung der *Curricula und Bildungsinhalte*. Zumindest lässt sich die vorfindliche Gestalt der Lehrpläne jeweils als Akzentuierung oder Kombinationen von Bausteinen aus einem begrenzten, universell akzeptierten Varian-

tenspektrum beschreiben, das klassische, allgemeinbildende, mathematisch-naturwissenschaftliche, künstlerisch-geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bildungselemente umfasst. Adick spricht für den Bereich der Elementarbildung gar von einem global akzeptierten „Kerncurriculum" (Adick 2000a, 165), das sich u.a. anhand der Ähnlichkeit der Stundenverteilung (ein Drittel Sprachunterricht, ein Sechstel Mathematik, je ein Zehntel Sozialkunde, Naturwissenschaft, ästhetische Bildung und Sport) als global standardisiertes Muster belegen ließe.

d) Weiterhin hat sich eine *weltweite Bildungssemantik* herausgebildet, eine übergreifende Weltbildungsideologie, die das Reden und Denken über Erziehung auf allen Stufen des pädagogischen Wissens, vom pädagogischen Alltagswissen bis zur erziehungswissenschaftlichen Metatheorie und der Bildungsprogrammatik supranationaler Organisationen, bestimmt oder zumindest dessen wechselseitige Vergleichbarkeit und Verstehbarkeit ermöglicht.

e) Diese globale Bildungssemantik stützt sich auf ein *internationales Kommunikations- und Publikationssystem*, internationale erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften und Kompendien, sowie auf internationale erziehungswissenschaftliche und berufsständische Verbände (wie z.B. der internationalen Lehrergewerkschaft) und Netzwerke der internationalen erziehungswissenschaftlichen Kooperation in Forschung und Lehre.

f) Ein System des *weltweiten Bildungsmonitoring* wurde eingerichtet, das regelmäßig den Stand der Umsetzung international gefasster Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen dokumentiert oder die Veränderungen eines Sets spezifischer Bildungsindikatoren beobachtet. Mit dem alle zwei Jahre erscheinenden World Education Report der UNESCO wurde ein globales Beobachtungsinstrument geschaffen, das zugleich Standards setzt, „denen sich nationale und internationale bildungspolitische Akteure nur schwer entziehen können" (Lenhart 2000, 52). Daneben existieren, für den OECD-Bereich, die Berichte „Education at a Glance", weiterhin sind die zahlreichen Länder- und Regionalstudien der Weltbank zu nennen und nicht zuletzt die international vergleichenden Schulleistungsstudien wie der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) der IEA oder das PISA-Programm der OECD. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass sich die Länder, die internationale Vereinbarungen über bildungspolitische Zielsetzungen unter dem Dach der Vereinten Nationen eingegangen sind, auch zur regelmäßigen Berichterstattung über die in diesem Bereich erzielten Fortschritte verpflichtet haben – zu denken ist u.a. an die Vereinbarungen zur weltweiten Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung, die bei der Weltbildungskonferenz „Education for all" von Jomtien 1990 getroffen wurden, oder die im Kapitel 36 der Agenda 21 enthaltene Verpflichtung für alle Unterzeichnerstaaten, ein nationales Programm für eine „Education for Sustainable Development" umzusetzen.

g) Das letztgenannte Beispiel verweist zugleich darauf, dass auch auf supranationaler Ebene vermehrt gemeinsame *Bildungsprogramme* entworfen, geplant, beschlossen und hinsichtlich ihrer Ergebnisse kontrolliert werden, wenngleich die Umsetzung der entsprechenden Bildungsmaßnahmen in der Regel den jeweils „zuständigen" nationalen Instanzen überantwortet wird. Gegenüber der fortschreitenden Etablierung internationaler, ja globaler Institutionen und Arbeitszusammenhänge der Bildungsplanung, der Bildungsforschung, der Bildungsförderung und des Bildungsmonitoring ist die supranationale Organisation, Durchführung und gemeinsame Verantwortung von konkreten Bildungsmaßnahmen eher die Ausnahme. Dem steht die Bildungshoheit der nationalen Regierungen bzw. deren binnenstaatlicher Untergliederungen entgegen. Allerdings zeigt sich z.B. bei den regionalen Integrationsprozessen wie aktuell bei der Europäischen Union, dass auch im Bereich der Bildungspolitik nationale Souveränitätsverzichte nicht länger ausgeschlossen sind, gleichwohl wesentlich seltener als in anderen Politikfeldern zugestanden werden.

Die drei führenden Weltgesellschaftstheorien, die zugleich bildungssoziologisch besonders in Erscheinung getreten sind, akzentuieren jeweils unterschiedliche Aspekte, wenn sie die Emergenz eines Welterziehungssystems postulieren:

1. Für den *Neoinstitutionalismus* der Stanforder Schule erschließt sich der transnationale Charakter des Bildungssystems in erster Linie aus der strukturellen Isomorphie der national untergliederten Bildungssysteme. Die Weltgesellschaft erzeugt und verbreitet auf der globalen Ebene institutionelle Muster, die sich in den partikularen Organisationsformen von Staat und Bildungswesen auf der regionalen Ebene niederschlagen und auf die Reproduktion und Diffusion universeller Standards zurückwirken.
2. Der *Weltsystemansatz* betont demgegenüber die nicht durch kulturelle Muster, Werte und kognitive Standards, sondern primär durch die Dynamik der kapitalistischen Ökonomie bestimmte Qualität des Weltsystems, das über keine gemeinsame kulturelle Struktur oder politische Sozialorganisation verfügt und in nationalstaatlichen Organisationsformen untergliedert ist. Auch die Bildungseinrichtungen als Elemente des kompetitiven Staatensystems im Weltsystem sind dem dominanten Trend der kapitalistischen Expansion und Kommerzialisierung unterworfen. Die nationalen Bildungssysteme stehen untereinander im Wettbewerb und sind bestimmt durch die Imperative der internationalen Standortkonkurrenz. Bildung wird selbst zur Ware auf einem globalen Markt: „Education (...) is itself drawn into the commodity form" (Ball 1998, 126).
3. Das Erziehungssystem ist aus der Sicht der *Systemtheorie* schließlich als ein von Raumgrenzen unabhängig und damit tendenziell weltweit operierendes Funktionssystem der Weltgesellschaft zu deuten, das sich als auf Erzie-

hung spezialisierte Sonderkommunikation ausdifferenziert hat. Es ist ein Welterziehungssystem, da seine Funktion auf die differenzierte Weltgesellschaft bezogen ist und seine Grenze nicht durch geographische Grenzen, durch Politik oder Kultur, sondern durch die spezifische Eigenlogik pädagogischer Kommunikation markiert wird. Das schließt nicht aus, dass die Organisationen des Erziehungssystems selbst nur in bestimmten lokal oder nationalstaatlich begrenzten Kontexten operieren.

Alle drei Theorieansätze können je auf ihre Weise plausibel machen, dass es theoretisch fruchtbar ist, das Erziehungssystem als Teil der Weltgesellschaft zu begreifen und damit als Welterziehungssystem zu konzipieren, ohne damit zugleich die Entstehung von weltumspannenden Bildungsinstitutionen zu unterstellen. Wenngleich auf supranationaler Ebene angesiedelte Institutionen zunehmend bildungspolitische Rahmenbedingungen beeinflussen, wirkungsvolle semantische Münzen prägen, Ressourcen bereitstellen und Maßstäbe setzen, an denen sich regionale Akteure der Bildungsarbeit messen lassen müssen, ist nicht zu erwarten, dass Bildungsmaßnahmen tatsächlich jemals auf Weltniveau organisiert und durchgeführt werden. Bildung findet letztlich immer konkret, lokal, kontextgebunden statt und kann daher nicht in derselben Weise wie die Produktion von Computersoftware oder die Spekulation mit Finanzderivaten global standardisiert und dekontextualisiert auf Weltsystemebene vollzogen werden. Das schließt nicht aus, dass dennoch auch auf supranationaler Ebene gemeinsame Bildungsprogramme geplant und Bildungseinrichtungen gemeinsam von staatlichen wie nicht-staatlichen Akteuren aus verschiedenen Nationen getragen werden.

Der systemtheoretische Ansatz kann deutlicher als der Neo-Institutionalismus oder die Weltsystem-Theorie zum Ausdruck zu bringen, dass Erziehung unter den Bedingungen einer vernetzten Welt nicht nur universellen Mustern folgt oder systemischen ökonomischen Zwängen unterliegt, sondern zugleich in einen Kommunikationshorizont eingebettet ist, der nur noch als ein weltumspannender begriffen werden kann. *Dieser weltgesellschaftliche Kommunikationszusammenhang konstituiert Erziehung als ein globales Phänomen*.

Der Befund eines Welterziehungssystems wäre missverstanden, wollte man damit die Erwartung einer globalen Homogenisierung und Angleichung der konkreten Erziehungsverhältnisse assoziieren. Trotz der weltweiten Anerkennung bestimmter institutioneller Standards, der Beeinflussung lokaler Bildungsaktivitäten durch globale Mechanismen und Zwänge sowie der Einbindung erzieherischen Tuns und Denkens in ein Kommunikationsnetzwerk, das nicht vor staatlichen oder geographischen Grenzen Halt macht, kann keine Rede davon sein, dass damit auch die Unterschiede der Bedingungen, unter denen Erziehung und Bildung jeweils stattfinden, eingeebnet seien. Im Gegenteil: der Globalisierungsprozess steigert Ähnlichkeiten und Unterschiede gleichermaßen. Das globale System produziert neue oder verstärkt

vorhandene Differenzen, nutzt Disparitäten und Ungleichgewichte zu seiner eigenen Reproduktion und Weiterentwicklung.

*Disparitäten in der Weltbildung*

Die extremen Ungleichgewichte, die die weltweiten sozialen Verhältnisse und die Verteilung von Einkommen wie von Lebens- und Partizipationschancen kennzeichnen, spiegeln sich zwangsläufig auch im Erziehungssystem wider. Die Ungleichheit in der Weltbildung sei hier nur anhand weniger Indikatoren, wie sie u.a. dem Word Education Report oder dem ESA 2000 Assessment zu Grunde liegen, beispielhaft illustriert[116]:

*a) Einschulungsrate:* Die Netto-Einschulungsrate[117] für die Primarstufe ist seit der Weltbildungskonferenz von Jomtien (1990) zwar im weltweiten Durchschnitt von 80% auf 84% im Jahr 1998 gestiegen[118], jedoch verzeichnen 16 Länder in Afrika südlich der Sahara einen Rückgang der Einschulungsraten. Während die Industriestaaten die Beschulung der schulpflichtigen Kinder auf dem Elementarbildungsniveau zu annähernd 100% sicherstellen können, liegt die Schulbesuchsrate im Primarbereich bei den LDC-Ländern bei nur 68% (1998), in den Sub-Sahara-Staaten Afrikas gar nur bei 60% der entsprechenden Altersgruppe. In Indien oder Pakistan besucht nur jedes zweite Kind eine Schule. Im Tertiärbereich ist die Kluft noch krasser: während in den Industriestaaten 46% der Schüler nach der Sekundarausbildung noch eine weiterführende Hochschul- oder Berufsausbildung erfahren, wird dies nur 3% der Altersgenossen in den LDC-Ländern zuteil. Während die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen, denen in den armen Ländern eine

[116] Die hier aufgeführten Daten stützen sich, soweit nicht anders belegt, auf Angaben der UNESCO. Als Quellen werden hinzugezogen: der World Education Development Report der UNESCO der Jahre 1995, 1998 und 2000 (UNESCO 1995, 1998a, 2000), das „Statistical Yearbook" der UNESCO des Jahres 1998 (UNESCO 1998b), sowie den seitens der UNESCO zum EFA 2000 Assessment vorgelegte Erhebungen (Sauvageot 2000, Skilbeck 2000). Weiterhin werden die OXFAM-Studie „Education Now: Break the Cycle of Poverty" (OXFAM 1999) und „The OXFAM Education Report" (Watkins 2000) berücksichtigt.

[117] Die Brutto-Einschulungsrate geht aus von der Zahl der Kinder, die, unabhängig von ihrem tatsächlichen Alter, im Primarschulwesen eingeschult sind, angegeben als Prozentsatz der jeweiligen offiziellen primarschulpflichtigen Altersgruppe der Bevölkerung. Die Netto-Einschulungsrate gibt demgegenüber den Anteil der Kinder an, die aus der entsprechenden Altersgruppe tatsächlich in der Primarstufe eingeschult sind. Die Bruttorate ist daher höher als die Nettorate und umfasst im Durchschnitt der Industrieländer über 100%, da die Primarschule auch noch von zahlreichen älteren Kindern besucht wird.

[118] Das Ziel einer weltweit 100%igen Netto-Einschulungsrate war in Jomtien bereits für das Jahr 2000 anvisiert worden, der Zielhorizont wurde beim Weltsozialgipfel von Kopenhagen (1995) auf das Jahr 2015 verschoben.

Schulbildung ermöglicht wird, nur eine durchschnittliche Ausbildungszeit von 4-7 Jahren erwarten können, durchlaufen Schüler in Deutschland beispielsweise in der Regel eine mindestens 13 Jahre umfassende zusammenhängende Ausbildung in formalen Bildungszusammenhängen.

Die absolute Zahl der weltweiten Primarschüler ist von 597 Millionen (1990) auf 668 Millionen (1997) angewachsen. Doch 125 Millionen Kinder, 60% davon sind Mädchen, sind vom Schulbesuch ausgeschlossen; 42 Millionen von ihnen leben in Sub-Sahara-Afrika, 47 Millionen in Süd- und West-Asien. Weitere 150 Millionen Kinder werden zwar eingeschult, brechen jedoch ihre Ausbildung innerhalb der ersten vier Jahre wieder ab, zumeist ohne dabei die elementaren Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen erworben zu haben. Zwar können die lateinamerikanischen Staaten mittlerweile eine nahezu vollständige Einschulung gewährleisten, jedoch scheiden ¼ der Schüler wieder aus, bevor sie auch nur einen minimalen Schulabschluss erlangt haben. Die Drop-Out-Rate in einzelnen armen Ländern wie z.B. Pakistan liegt bei annähernd 50%. Die Rate der Schulabbrecher ist dabei unmittelbar von der Stabilität der ökonomischen Verhältnisse beeinflusst. Im Anschluss an den Finanzcrash 1997 und die daran anschließende Wirtschaftskrise in Südostasien hat sich beispielsweise die Zahl der Schulabbrecher in der Region im Jahr 1997 mit rund 1,6 Millionen Drop-Outs gegenüber dem Vorjahr verdoppelt.

*b) Öffentliche Bildungsausgaben:* In den Industriestaaten wurden 1997 durchschnittlich 4.992 US$ pro Kopf eines jeden Schülers der Primar- und Sekundarstufe ausgegeben, wohingegen in der Dritten Welt nur 150 US$ pro Kopf an öffentlichen Mitteln zur Verfügung standen, in den LDC-Ländern gar nur 28 US$. Im Zuge des generellen Trends zur Erhöhung der Bildungsausgaben hat sich in den beiden Jahrzehnten die Kluft der Bildungsfinanzierung zwischen bestimmten Regionen weiter vertieft: „Per-capita spending on education in South Asia and sub-Saharan Africa since 1980 has fallen by 60 per cent compared with spending in the industrialised countries“ (Oxfam 1999, 15).

In den OECD-Staaten lebt zwar weniger als ein Fünftel der Weltbevölkerung, dennoch werden innerhalb der OECD-Welt rund 4/5 der weltweiten öffentlichen Bildungsausgaben getätigt. Allerdings weisen auch die Leistungen der einzelnen OECD-Länder bereits eine erhebliche Streuung auf: So umfassen die jährlichen öffentlichen Ausgaben in Kanada für einen Primarschüler fast das Doppelte der entsprechenden Ausgaben in Deutschland und sind wiederum 10-mal höher als in der Türkei. Während in den meisten Industriestaaten die öffentlichen Bildungsausgaben in der Regel mehr als 5% des Bruttoinlandsproduktes umfassen, liegt der Anteil in den LDCs bei nur 2% (1998, gegenüber 2,8% im Jahr 1980). Dabei ist zu bedenken, dass z.B. Sambia in den 90er Jahren annähernd 10% des BSP für den Schuldendienst aufwenden musste, auch Nicaragua fünfmal mehr Mittel für die Bedienung der

internationalen Schuldendienst-Verpflichtungen aufzuwenden hatte, als für das gesamte Bildungswesen zur Verfügung standen. Und Indiens Verteidigungsausgaben sind doppelt so hoch wie die Mittel, die für die Grundbildung im Lande eingesetzt werden.

*c) Schuleffizienz und Lehrer/Schüler-Verhältnis:* Die Zahl der Schüler pro Lehrer in den nationalen Primarbildungssystemen streut weltweit enorm von dem niedrigen Level 9:1 bis zum höchsten Level von 72:1. In den zentral- und westafrikanischen Staaten kommt dabei die höchste Zahl an Schülern auf einen Lehrer, wobei sich der durchschnittliche Schüler/Lehrer-Quotient von 50:1 im Jahr 1990 auf 52:1 in 1998 noch weiter verschlechtert hat.

Während der Prozentsatz der Lehrkräfte, die eine spezifische Lehrerausbildung genossen haben, in Europa ähnlich wie in Ostasien annähernd 100% erreicht, liegt er bei in Afrika südlich der Sahara nur bei 73%, in Lateinamerika und der Karibik bei 79%. Neben der oftmals nicht hinreichenden professionellen Ausbildung und dem Fehlen entsprechender Fortbildungsmöglichkeiten erschweren für viele Lehrkräfte im Süden häufig miserable Arbeitsbedingungen eine adäquate Ausübung ihrer Berufstätigkeit. Bühler/Datta/Sovoessi (2000) berichten, dass in Kamerun infolge des Einbruchs der Gehälter der Staatsbediensteten auf ein Viertel des Niveaus von 1994 die Lehrer in der Regel gezwungen sind, zusätzliche Nebenjobs anzunehmen, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können.

Beim „EFA 2000 Assessment" wurde die Schuleffizienz anhand der Kombination der Faktoren Drop-Out- und Wiederholer-Rate bemessen (vgl. Sauvageou 2000). Auch hierbei zeigen sich erhebliche regionale Differenzen, die von dem Schuleffizienz-Koeffizienten 38% im Falle Mosambiks bis zu 98% in Mauritius reichen – wobei man allerdings einräumen muss, dass die hinzugezogenen Indikatoren wenig über die Qualität der Schule aussagen, mehr über die jeweiligen sozio-ökonomischen Umstände, wie das oben angeführte Beispiel hinsichtlich der Folgen der südostasiatischen Wirtschaftskrise zeigt.

Krass sind auch die Unterschiede hinsichtlich der jeweils verfügbaren Ausstattung mit Unterrichtsmitteln. In fast allen OECD-Staaten sind mittlerweile Programme angelaufen, die zum Ziel haben, alle Primar- und Sekundarschulen ans Internet anzuschließen; man kann davon ausgehen, dass der Laptop in wenigen Jahren zur Standardausrüstung eines Sekundarschülers in den USA oder in Deutschland zählen wird – wohingegen Millionen von Grundschülern in Afrika weder ein Schulbuch noch eine Mindestausstattung an Schreibutensilien zur Verfügung haben.

*d) Regionale und soziale Ungleichgewichte:* Zur Bemessung der Ungleichheiten in der Errungenschaft der staatlichen Erziehungssysteme, Grundbildung für alle zu gewährleisten, hat OXFAM einen „Education Performance Index" (EPI) entwickelt, der auf einer Kombination der Indikatoren Ein-

schulungsrate, Abschlussrate und der „Gender-Equity“ beruht. Mit diesem analytischen Instrument werden sowohl die enormen Unterschiede in dem Ausmaß der Unzulänglichkeiten der Bildungssysteme zwischen wie auch innerhalb der verschiedenen Länder erfassbar. Das durchschnittliche „deprivation level“ der 48 LDC-Länder ist dieser Erhebung zufolge um das Doppelte schlechter als der Durchschnittswert aller Entwicklungsländer. Bemerkenswert sind auch die Unterschiede, die sich aus diesem EPI-Ranking gegenüber der üblichen am BIP bemessenen Rangfolge der Länder ergeben: Kuba, China oder Sri Lanka weisen hier einen EPI-Rang auf, der erheblich über ihrer relativen ökonomischen Leistungsfähigkeit liegt. Das EPI-Ranking deckt vor allem extreme Disparitäten im Bildungswesen zwischen den verschiedenen Regionen innerhalb eines Landes auf. So zeigt sich, dass der indische Staat Kerala einen der höchsten Education Performance Indices der Welt aufweist, vergleichbar mit Südkorea, wohingegen die soziale Ungleichheit, die das Bildungssystem in Bihar produziert, diesen indischen Bundesstaat auf Rang 100 verweist, nach Tschad und Mosambik.

Da die Pro-Kopf-Ausgaben für die Tertiär-, wie auch für die Elitenbildung in den meisten Staaten der Welt in der Regel weitaus höher sind als die entsprechende Unterstützung für die Elementarbildung, erweist sich auch die staatliche Bildungsförderung häufig als ein Instrument zur Verschärfung sozialer Ungleichheiten innerhalb der jeweiligen nationalen Gesellschaften: „Over two thirds of the benefits from tertiary spending are captured by the wealthiest 20 per cent“ (OXFAM 1999, 18).

*e) Kommunikationssysteme:* Die Teilhabe an globaler Kommunikation setzt die Verfügbarkeit einer technischen Infrastruktur voraus. Und diesbezüglich sind weite Teile der Schülerschaft, der Lehrerschaft, aber auch der Erziehungswissenschaftler/innen von der Mitwirkung am globalen pädagogischen Diskurs ausgeschlossen. Besonders krass ist dies natürlich an den modernen elektronischen Kommunikationstechnologien zu erfahren, die schlechterdings als zentrale kommunikative Infrastruktur des *global village* gelten. 93,3% der Internet-Anschlüsse werden vom reichsten Fünftel der Weltbevölkerung unterhalten , während die ärmsten 20% gerade einmal über 0,2% der weltweiten Internet-Anschlüsse verfügen (vgl. UNDP 1999). In New York gibt es mehr Telefonanschlüsse als in ganz Afrika. Höchstens 1,5 Millionen Menschen haben in Afrika Zugang zum Internet; dazu kostet ein Internet-Zugang in Afrika mehr als das 7fache als in den USA (vgl. Wagner 2000).

Auch die in den Kommunikationsnetzwerken wie in den Massenmedien transportierten Inhalte werden von den ökonomischen und kulturellen Zentren dominiert. Auch in der globalen wissenschaftlichen Kommunikation zeigt sich eine Hierarchisierung in Zentren und Peripherien. Rund die Hälfte der weltweit erzeugten erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wird in den USA verlegt. Das Kommunikationssystem der internationalen Erziehungswissenschaft verläuft über eine Infrastruktur, die von einer kleinen Zahl

multinationaler Medienkonzerne dominiert wird. Und, wie Schriewer am Beispiel der von Pergamon verlegten „International Encyclopedia of Education“ zeigt, bestimmt die anglo-amerikanische Bildungsforschung weitgehend den internationalen pädagogischen Diskurs: rund drei Viertel der 1.175 Autoren dieses Standardwerks der internationalen Erziehungswissenschaft entstammen den englischsprachigen Industrieländern (vgl. Schriewer 1998). Angesichts dieser massiven Dominanz des anglo-amerikanischen Diskurses verwundert es auch nicht, dass die pädagogischen Traditionen Afrikas, Lateinamerikas und Asiens in der internationalen Pädagogikgeschichte wie in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung weitgehend verdrängt und unterschlagen werden (vgl. Reagan 1996).

Diese hier dokumentierten Divergenzen im globalen Erziehungssystem lassen sich nicht, in der Manier der klassischen Modernisierungstheorien, auf unterschiedliche Entwicklungsstadien auf der Spur eines globalen Fortschritts zurückführen. Es handelt sich nicht um Modernisierungsdefizite, die sich im Zuge der vollständigen Globalisierung der pädagogischen Errungenschaften der Moderne einfach abschleifen ließen. Die Ungleichheiten bei den weltweiten Bildungsbedingungen und die höchst unterschiedlichen Chancen der Menschen, an den Leistungen des Erziehungssystems teilzuhaben, sind nicht hinreichend aus der Verschiedenheit der jeweiligen sozio-ökonomischen oder politischen Kontexte zu erklären. Sie verweisen vielmehr auf übergeordnete Einflussfaktoren, die in den Mechanismen eines globalen Systems begründet sind, das seinerseits strukturelle Heterogenität perpetuiert.

Gleichzeitig zeigt sich aber auch gerade am Beispiel der „Universalisierung der modernen Schule“, dass die globalen Einflüsse je nach sozioökonomischen und kulturellen Kontextbedingungen sehr unterschiedlich rezipiert werden und nicht zwangsläufig gleichförmige Konsequenzen zeitigen. Als widerlegt muss daher auch die z.B. von Inkeles (vgl. Inkeles 1984) vertretene These gelten, dass Menschen die typischen Merkmale der „individuellen Modernität“ schlechterdings im Agieren in modernen Institutionen, wie insbesondere eben den Schulen, erlernen – wobei es für Inkeles keine Rolle spielt, ob diese Institutionen nun im eigenen historischen Kontext entstanden sind oder aus einem fremdkulturellen Kontext „importiert“ werden. Demgegenüber muss davon ausgegangen werden, dass sich die formalen Bildungssysteme westlichen Ursprungs gerade deshalb in vielen Ländern des Südens als ineffizient und letztlich entwicklungshemmend erweisen, weil sie, soweit sie nicht hinreichend mit dem jeweiligen soziokulturellen Kontext vermittelt sind, die Schüler von ihrer Lebenswelt entfremden und die psychische Deprivation breiter Teile der nachwachsenden Generation herbeiführen. Die Schule des modernen Typs kann in den ehemals einer kolonialen Fremdherrschaft unterworfenen Regionen der Welt häufig nicht als Teil ihrer eigenen Geschichte begriffen werden, repräsentiert doch auch die „universale“ Schule nicht einen wirklich universalen Kulturbestand im Sinne einer allge-

meinen, partizipatorisch kreierten gemeinsamen Kultur, sondern nach wie vor „die dominante Kultur der Herrschenden“ (Adick 1992, 140).

Die Art und Weise, wie eine global standardisierte Institution wie die Schule in das konkrete, von Region zu Region sehr verschiedene und geschichtlich gewordene „Interrelationsgefüge“ (Schriewer 1997) eingebunden ist, entscheidet darüber, welche Wirkungen sie zu entfalten und ob und wie sie den gesellschaftlichen Wandel zu beeinflussen vermag. So lassen sich auch über den Zusammenhang von schulischer Bildung und Arbeitsmarkt schwerlich Aussagen treffen, die für unterschiedliche regionale Bedingungen gleichermaßen Geltung beanspruchen könnten. Mag in einzelnen europäischen Ländern und in Südostasien auch zeitweise gewährleistet sein, dass eine entsprechende schulische Qualifizierung die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht, so dass auch nach Maßgabe des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft eine bildungsökonomische Planung Erfolg verspricht, zeigen das Qualifikationsprofil der Erwerbsbevölkerung, berufliche Karrierechancen und die schulischen Ausbildungsniveaus in anderen Ländern wiederum weitaus schwächere Kovarianzen. Und während derzeit in den OECD-Staaten allenthalben die Mobilisierung des Humankapitals durch eine neue Bildungsoffensive gefordert wird, muss man in vielen Ländern des Südens konstatieren, dass mit der Zunahme der Lebenszeit, die viele Jugendliche im Rahmen formaler Bildungseinrichtungen verbringen, angesichts der hohen Drop-Out-Raten oder auch wegen fehlender adäquater Erwerbsmöglichkeiten für erfolgreiche Schul- und Hochschulabsolventen, faktisch ein enormer Verschleiß von „Humankapital“ einhergeht. Das Beispiel zeigt, dass sich erhebliche Divergenzen im Welterziehungssystem nicht nur anhand der oben angeführten differenten Einzelindikatoren, von den Einschulungsraten bis zur Ressourcenausstattung, feststellen lassen, sondern sich auch die Wirkungen des Bildungssektors in den jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhängen regional sehr unterschiedlich gestalten.

Vor diesem Hintergrund verkennen auch manche Argumente, die der formalen Bildung generell eine Schlüsselrolle für den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess zuweisen, die Unterschiedlichkeit der Wirkungszusammenhänge innerhalb komplexer regionaler Kontextbedingungen. So ist das Anliegen von OXFAM im Rahmen der Kampagne „Education now“, die Einlösung der Ziele von Jomtien ins Zentrum der weltpolitischen Agenda zu stellen, durchaus zu begrüßen und sind die zur Begründung der eigenen Position vorgelegten Analysen zur desolaten Lage der weltweiten Grundbildung ausgesprochen wertvoll. Indes scheint die Erwartung des „Global Action Plan for Basic Education“, vorrangig durch die Mobilisierung zusätzlicher Finanzmittel [119] die Verwirklichung des Ziels einer weltweiten Grundbildung

[119] OXFAM spricht von jährlich zusätzlich 8 Milliarden US$, die genügen würden, um das Recht auf Bildung weltweit flächendeckend umzusetzen – eine vergleichsweise bescheidene Summe, die den weltweiten Rüstungsausgaben von nur vier Tagen entspricht.

auf den Weg bringen zu können, angesichts der Neigung mancher Bildungsadministrationen, mehr Mittel nur in eigenes Wachstum umzusetzen (von dem letztlich weder Lehrer noch Schüler profitieren) oder sie gar in die Kanäle individueller Bereicherung zu lenken, wenig realistisch. Vor allem aber wird die Leistungsfähigkeit der formalen Bildungseinrichtungen, eine effektive Grundbildung gewährleisten zu können und zum Abbau von Armut und sozialer Ungleichheit beizutragen, erheblich überschätzt[120]. Zumindest scheint ein solche positive Relation nicht generell, sondern nur beim Vorliegen bestimmter Rahmbedingungen gegeben. Unter Bedingungen absoluter Armut, unter denen zudem für Schulabgänger kaum geregelte Berufs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, dürfte der Ausbau informeller Bildungsmöglichkeiten im Rahmen einer informellen Ökonomie für die individuellen Lebensperspektiven vieler Jugendlicher wie auch für die Entfaltung der ökonomischen Potenziale einer Gesellschaft günstigere Effekte zeitigen als die Erhöhung der Einschulungsraten.

Es kann darüber hinaus als sicher gelten, dass in einem bereits von starker sozialer Ungleichheit geprägten sozio-kulturellen Kontext ein differenziertes Bildungssystem mit ungleichwertigen Bildungsabschlüssen Ungleichheiten weiter verstärkt und zusätzlich produziert (vgl Elbers/Kull 1981). Davon, dass Bildung soziale Gleichheit befördert, kann in den meisten Regionen der Welt derzeit keine Rede sein. Ein Bildungssystem, das differenzierte Abschlüsse bereitstellt, erzeugt zwangsläufig soziale Differenzierung und praktiziert soziale Selektion. In einem weitgehend egalitären sozialen Umfeld, in dem soziale Hierarchien nur schwach ausgeprägt sind und das universelle soziale Inklusion gewährleistet, ist dies nicht per se mit einer nachhaltig wirksamen und irreversiblen Statusallokation verbunden. Doch je enger Status, gesellschaftliche Partizipationschancen, Einfluss, Ansehen und Einkommen miteinander gekoppelt sind, desto mehr wird auch die Schule modernen Typs soziale Disparitäten reproduzieren. Unter Peripheriebedingungen ist die Schule modernen Typs häufig kein Motor zur Verbesserung der ökonomischen Situation marginalisierter Bevölkerungsgruppen oder zur Beförderung sozialer Gerechtigkeit. Mit der Universalisierung der modernen Schule geht daher auch keine Angleichung oder gar Humanisierung der weltweiten Lebensverhältnisse einher.

---

[120] Dergleichen optimistische Annahmen finden sich in den unterschiedlichsten bildungspolitischen Dokumenten. So vermerkt auch ein Bildungsbericht der OECD: „Bildung ist eine Investition in die Fähigkeiten und Kenntnisse des Menschen, die zur Stärkung des wirtschaftlichen Wachstums und Steigerung der Produktivität, zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Verringerung sozialer Ungleichheiten beitragen kann“ (OECD 1997, 6). Zahlreiche Regionalstudien geben gleichwohl zu der Vermutung Anlass, dass die Schule modernen Typs in nachkolonialen Sozietäten auch das Gegenteil bewirken kann.

*Bildung unter Globalisierungsdruck*

Bildung ist ein zentraler Faktor in der soziokulturellen Evolution. Die Genese der modernen Weltgesellschaft und die Dynamik gegenwärtiger Globalisierungsprozesse sind ohne die Entfaltung und Kultivierung der menschlichen Lernfähigkeit und die Professionalisierung und Ausdifferenzierung spezialisierter Bildungsmaßnahmen nicht denkbar. Das Erziehungssystem ist dabei nicht nur Katalysator der Globalisierung, sondern selbst auch Gegenstand von Globalisierungsprozessen, insofern sich ein Welterziehungssystem etabliert hat, dessen Bildungs- und Forschungseinrichtungen in zunehmendem Maße in weltumspannende Netzwerke verflochten sind. Schriewer befindet im Anschluss an Studien vergleichender Politikforschung, dass in keinem anderen Politikbereich ein annähernd hoher Grad an globaler Standardisierung festzustellen sei wie in der Bildungspolitik und mithin das Erziehungssystem „der Dynamik fortschreitender Internationalisierung in besonders ausgeprägtem Maße zugänglich" sei (Schriewer 1997, 20). Diese Einschätzung scheint mir zwar angesichts des anhaltenden Beharrungsvermögens nationaler Bildungssysteme und nationaler pädagogischer Semantik wie auch der dargelegten Divergenzen im Welterziehungssystem überzogen, gleichwohl ist unstrittig, dass heute nicht nur von einer ökonomischen oder kulturellen, sondern auch von einer *pädagogischen Globalisierung* die Rede sein kann. Dabei kann dem Erziehungssystem allerdings nicht nur eine aktive, die Globalisierung forcierende Rolle zugewiesen werden, vielmehr steht das Erziehungssystem, und dabei insbesondere in Form der nationalen Bildungssysteme, seinerseits unter dem Druck, sich der Dynamik der weltgesellschaftlichen Entwicklung anpassen zu müssen.

Unter dem Druck der Globalisierung vollzieht sich weltweit eine Neuordnung der nationalen Erziehungsverhältnisse. Dabei scheint sich die bildungspolitisch favorisierte Bildungsreform von dem ursprünglichen Imperativ der Bildungsexpansion, zur Formierung der nationalen Identität und zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes beizutragen, auf ein ökonomisches Leitziel umzuorientieren. Der Bildung wird die Aufgabe zugewiesen, angesichts eines verschärften internationalen Standortwettbewerbs das ökonomische Potenzial der Nation zu stärken: „Educated and highly skilled human intelligence is increasingly viewed as a nation's primary economic resource" (Guthrie 1994, 2496). Guthrie stellt unter diesen Vorzeichen zahlreiche Konvergenzen der regionalen Bildungsreformen fest, die sich letztlich zu einer Reihe von globalen Trends bündeln lassen. Zu ihnen zählen: die weiter fortschreitende Institutionalisierung formaler Bildungsprozesse, die Durchsetzung zentral bestimmter Curricula, die stärkere Gewichtung von mathematischen, naturwissenschaftlichen und technologischen Lehrinhalten, die Standardisierung der Prüfungsverfahren, die Einführung zentraler Berichts- und Kontrollsysteme, sowie die Förderung der operativen Autonomie der einzelnen Schulen. Letzteres scheint auf den ersten Blick paradox, kann man doch angesichts der

insgesamt gewachsenen gesellschaftlichen Bedeutung der Bildung nicht davon ausgehen, dass die Regierungen gewillt sind, ihre Lenkungsfunktion für den Bildungsbereich vollständig aus der Hand zu geben. Doch Guthrie gibt für diese Ambivalenz von bildungspolitischer Zentralisierung und Schulautonomie eine einleuchtende Erklärung: „Where it is necessary for central authorities to specify the what of schooling it is not appropriate or even sensible for them to specify the how" (ebd. 2498). Überlagert werden diese Entwicklungen schließlich von der Tendenz zur Umwandlung der Erziehungsverhältnisse in einen freien Markt „where all school services are provided privately" (ebd.).

In so unterschiedlichen Ländern wie Schweden (vgl. Daun 1997), der Türkei (vgl. Ügeöz 1998) oder Mexiko (vgl. Velasco 2001) kann gleichermaßen beobachtet werden, wie schrittweise die Überführung des öffentlichen Bildungssystems in einen Dienstleistungssektor vollzogen und dieser zunehmend marktwirtschaftlichen Mechanismen unterworfen wird. Bildung nimmt die Gestalt einer Ware an, die auf einem privaten Markt gehandelt wird. Vor allem das Hochschulwesen unterliegt einer fortschreitenden Privatisierung, besonders ausgeprägt derzeit beispielsweise in Jordanien: hier wird die Mehrzahl der Hochschulen mittlerweile als GmbH oder Aktiengesellschaft betrieben. Beim Umfang der Eigenfinanzierung der Hochschulen liegt Jordanien im internationalen Vergleich auf dem zweiten Platz vor Süd-Korea (vgl. Augé 1998). Häufig gehen die öffentlichen Bildungsinvestitionen, gemessen am Anteil staatlicher Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt, zurück (vgl. Daun 1997). Die Tatsache, dass weniger öffentliche Haushaltsmittel für die Bildungsfinanzierung zur Verfügung stehen, ist ihrerseits ein Effekt der Globalisierung, die, insofern sich z.B. die multinationalen Unternehmen in weiten Teilen ihren steuerlichen Verpflichtungen durch Auslagerungen entziehen, die Fähigkeit der Staaten erheblich schwächt, private Gewinne für die Finanzierung von Gemeinschaftsaufgaben abzuschöpfen. In der Türkei, so berichtet Ügeöz (1998), werden die Kosten für das öffentliche Elementarbildungswesen auf die Eltern abgewälzt, die in der Konsequenz, soweit sie sich dies leisten können, ihre Kinder lieber gleich auf Privatschulen schicken und dazu die Leistungen einer wachsenden privaten Nachhilfeindustrie nachfragen. Die öffentliche Schule schrumpft dabei zur „Restschule für die Kinder zunehmend ökonomisch und sozial verwahrloster Bevölkerungsteile" (ebd. 18). Der doppelte Prozess von Privatisierung und Deregulierung äußert sich einerseits in der Übertragung von öffentlichen Aufgaben auf private Unternehmen, anderseits in der Abwälzung bislang öffentlich finanzierter Kosten auf die Konsumenten. In nahezu allen OECD-Ländern sind die direkten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen wesentlich stärker angestiegen als die öffentlichen Bildungsausgaben; in Dänemark haben sich die Privataufwendungen für das gesamte Bildungswesen zwischen 1990 und 1996 mehr als verdoppelt, in Australien sind sie im selben Zeitraum um 68% gewachsen.

Besonders hoch ist die Zunahme privater Finanzierung im Tertiärbereich. In den USA, in Korea oder Japan werden bereits über 50% der Bildungsausgaben des Tertiärbereichs privat getragen (vgl. OECD 2001a,b).

Bildungsdienstleistungen werden auch grenzüberschreitend zu einem lukrativen Geschäft. Der Umfang des Weltbildungsmarkts wird von der Weltbank mit 2 Billionen Dollar veranschlagt. Allerdings sind dem internationalen Handel mit Bildungsdienstleistungen noch enge Grenzen gesetzt. Nach Angaben der Welthandelsorganisation WTO ist der Bildungssektor neben dem Energiesektor jener Dienstleistungsbereich, der am stärksten staatlichen Handelsbeschränkungen unterworfen ist, entsprechend eng sind die Investitionsmöglichkeiten für ausländische Bildungskonzerne. Jedoch wird unter dem Dach der WTO seit zwei Jahren über eine Fortschreibung des General Agreement on Trade in Services GATS verhandelt. Ziel ist eine weitgehende Liberalisierung des Dienstleistungshandels. Die WTO reagiert damit auf die Diskrepanz, dass mittlerweile zwar 60% des weltweiten Bruttosozialprodukts im Dienstleistungssektor erwirtschaftet werden, der Handel mit Dienstleistungen aber nur rund 20% des Welthandelsvolumens umfasst. Noch ist nicht eindeutig entschieden, ob und wie die Liberalisierungsprinzipien des GATS auch für den Bildungsbereich Anwendung finden. Für Dienstleistungsbereiche, die vollständig vom Staat und ausschließlich nicht-kommerziell angeboten werden, erlaubt das GATS Ausnahmeregelungen. Insofern aber in fast allen Ländern bereits gemischte Angebotsformen nicht nur im Hochschul-, sondern auch im allgemeinbildenden Schulbereich existieren, muss man davon ausgehen, dass mit dem Abschluss der GATS-Verhandlungen weltweit eine historisch einmalige Welle der Liberalisierung und Privatisierung der Bildungssysteme wie auch anderer öffentlicher Dienstleistungen in die Wege geleitet wird (vgl. Education International 2001). Unter Leitung des amerikanischen Bildungskonzerns Jones International hat sich jedenfalls die Bildungsindustrie zusammen mit multinationalen Konzernen wie IBM und Coca Cola bereits zu einer Global Alliance for Transnational Education GATE formiert, die in diesem Sinne auf den Verlauf der Genfer Verhandlungen Einfluss zu nehmen versucht. Die Ökonomisierung der Bildung wird nach Hatcher (2000) von den wirtschaftlich wie politisch mächtigsten Kräften, die es derzeit auf diesem Planeten gibt, vorangetrieben.

Auch hinter den allgegenwärtigen Slogans von der „lernenden Gesellschaft“ und dem „lebenslangen Lernen“ verbirgt sich der Beginn einer gigantischen Kommerzialisierung von Bildung und Weiterbildung. Die Globalisierung verschärft den internationalen Wettbewerb – und ein marktkonformes Qualifizierungsprogramm wird als entscheidender Faktor gesehen, um in diesem Wettbewerb bestehen zu können. Dass die unter Globalisierungsdruck vollzogene Neustrukturierung der Bildungssysteme häufig mit den Schlagworten „Privatisierung“, „Deregulierung“ und „Dezentralisierung“ charakterisiert wird, täuscht allerdings darüber hinweg, dass der Staat nach

wie vor darum bemüht ist, die Steuerungsfunktion für das Bildungswesen wahrzunehmen, dabei aber gleichwohl in der öffentlichen Finanzierung wie in der operativen Durchführung weniger in Erscheinung tritt. Die Aufsichtsbefugnis des Staates konzentriert sich insbesondere auf die curricularen Rahmenvorgaben, die Prüfungsstandards und auf Evaluation, Qualitätssicherung und Leistungskontrolle. Es zeichnet sich ein Wandel von einer Input- zu einer Output-Steuerung der Bildungspolitik ab. Deutlich kommt dies bei der umfassenden britischen Bildungsreform des Jahres 1988 zum Ausdruck, bei der einerseits, mit der freien Schulwahl, der Entwicklung von Schulprofilen und der Einführung von neuen differenzierten Schulformen und Eliteschulen die strukturelle Autonomie der Einzelschule gestärkt werden sollte, andererseits aber zugleich, nachdem bislang den Schulen große Freiheit bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts zugestanden worden war, ein verbindliches nationales Curriculum und national standardisierte Prüfverfahren eingeführt wurden (vgl. Hornberg 1999).

Wie bei allen Trends, die als globale behauptet werden, lassen sich auch hier gegenläufige Tendenzen ausmachen, die aber wiederum als Reaktionen auf Globalisierungsprozesse zu deuten sind. Während beispielsweise Ägypten sein Bildungswesen und seine Lehrpläne unter dem Eindruck der Globalisierung zunehmend säkularisiert, kann in anderen arabischen Ländern wie dem Sudan oder Saudi-Arabien oder auch im Iran gerade eine verstärkte Islamisierung der Schulen beobachtet werden, mit der die jeweiligen religiösen und politischen Führer ihren ausdrücklichen Widerstand gegen die mit der Globalisierung einhergehenden Einflüsse der westlichen Kultur zum Ausdruck bringen (vgl. Hamzawy 1998, Paivandi 1998).

Nachdem die letzte große Welle der Bildungsexpansion Ende der siebziger Jahre verebbte und die bildungsökonomische Planungseuphorie, die Qualifikationserfordernisse aus einem projektierten wirtschaftlichen Bedarf abzuleiten trachtete, gescheitert ist, war es lange Jahre still geworden um den wirtschaftlichen Stellenwert von Bildung und Ausbildung. Mit dem Umbruch der alten Industriegesellschaften des Nordens in postindustrielle Dienstleistungsgesellschaften zum einen, unter dem Eindruck der Globalisierung zum anderen wird nun das Humankapital wieder als wirtschaftliche Ressource erster Güte gewertet. Vor mehr als vier Jahrzehnten hatte der „Sputnikschock“ eine hektische Betriebsamkeit in Sachen Bildung ausgelöst – in ähnlicher Weise scheint nun der „Globalisierungsschock“ die Bildungsfrage wieder in den Mittelpunkt des politischen Interesses zu rücken. Doch ähnlich wie damals steht auch heute die Sorge um die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Ökonomie im Vordergrund. Vor allem im Kernland der ersten industriellen Revolution hat man schnell erkannt, dass es einer pädagogischen Revolution bedarf, um die Stellung des Wirtschaftsstandorts Großbritannien behaupten zu können. Weil die alten Standortvorteile aus der Zeit der stofflichen Ökonomie im Gefüge der neuen wissensbasierten Welt-

wirtschaft keine Geltung mehr haben, setzte die neue britische Labour-Regierung auf eine neue Bildungsoffensive. Nicht zuletzt Regierungsberater Giddens hat auf die Schlüsselrolle des Humankapitals aufmerksam gemacht, ein Leitgedanke, der auf Schultz' Programm „Investment in Human Capital" aus dem Jahr 1971 zurückgeht. Mit der fortschreitenden Entstofflichung der Ökonomie einerseits d.h. der Ablösung wirtschaftlicher Prozesse von stofflichen Produktionsfaktoren und dem Wachstum des tertiären Sektors, und der wirtschaftlichen Entgrenzung andererseits, d.h. der Entkoppelung von nationalen Bindungen, wächst die ökonomische Bedeutung des Bildungs- und Ausbildungsniveaus. Dies ruft die Forderung nach einer neuen Bildungsoffensive auf den Plan.

So wird auch in der vom Kölner G7-Gipfel im Juni 1999 verabschiedeten „Köln Charter – Aims and Ambitions for Lifelong Learning" Bildung als Motor des gesellschaftlichen Fortschritts gepriesen. Sie sei unverzichtbar, um wirtschaftlichen Erfolg, gesellschaftliche Verantwortung und sozialen Zusammenhalt zu gewährleisten. Jedes Land der Welt müsse, so heißt es, angesichts der Globalisierung und der anbrechenden weltweiten Wissensgesellschaft den Weg hin zu einer lernenden Gesellschaft beschreiten. Und die Regierungschefs der G7-Staaten lassen keine Zweifel daran, dass Investitionen in das Humankapital insbesondere aus wirtschaftlichen Gründen notwendig sind, sei doch in einer wissensorientierten, globalisierten Ökonomie Bildung der Schlüssel zu Beschäftigung und wirtschaftlichem Wachstum:

> „The rewards for investing in people have never been greater and the need for it has never been more pressing. It is the key to employment, economic growth and the reduction of social and regional inequality" (Köln Charter 1999).

Dergleichen Positionsbestimmungen und Plädoyers sind derzeit in der bildungspolitischen Diskussion weltweit gegenwärtig, handelt es sich nun um die Ziele des US-amerikanischen „Educate America Act" des Jahres 1994 oder um die in den Mitgliedsstaaten des südamerikanischen Mercosur 1996 proklamierte Bildungsoffensive (vgl. Borden/McGinn 1999), die in Japan vom National Council on Education Reform bereits 1987 vorgelegten Vorschläge zu den bildungspolitischen Konsequenzen der Internationalisierung (vgl. Green 1997, 273) oder um das White Papier der Europäischen Kommission „Towards the Learning Society":

> „Tomorrow's society will be a society which invests in knowledge, a society in teaching and learning, in which each individual will build up his or her own qualification. In other words, a learning society" (European Commission 1995).

Mit dem Umbruch zur „Wissensgesellschaft" (vgl. BMBF 1998) verlieren die elementaren Produktivkräfte Kapital und Arbeit an relativem Gewicht und die Kompetenz zur Aneignung und Erschließung von Wissen erhält stattdessen eine prioritäre Bedeutung. Allerdings verändern sich in der Wissensökonomie auch die Grundsätze der ökonomischen Organisation: das fordistische

Produktionsmodell, das auf die standardisierte und arbeitsteilige Fließbandproduktion von Massenkonsumgütern setzte, ist weitgehend verdrängt durch postfordistische Organisationsmodelle, durch Formen der flexiblen Produktion, durch höhere Verantwortung und Autonomie der Arbeitsteams wie die breitere Varianz und permanente Innovation der Produkte. Borden/Ginn vermuten, dass die Tiefenstruktur der modernen Schule letztlich dem fordistischen industriellen Modell korrespondiert: „Die Grundsätze industrieller Organisation wurden auf das Bildungswesen mit dem Ziel angewendet, einer großen Zahl von Kindern minimale Erziehungsstandards zu vermitteln" (Borden/McGinn 1999, 399). Mit der Durchsetzung postfordistischer und flexibilisierter Produktionsstrukturen könnte sich daher auch der herkömmliche gesellschaftliche Bildungsauftrag, breite Allgemeinbildung mittels weitgehend standardisierter Einrichtungen der Massenbildung zu vermitteln, seinem Ende zuneigen. Die Trends zur Beförderung eines lebenslangen Lernens, zur Differenzierung der Bildungswege und der Schulprofile, zum Ausbau spezialisierter Einrichtungen der Elitebildung, wie auch die Bemühungen, die im Anschluss an die lernpsychologische Theorie der multiplen Intelligenz (vgl. Gardner 1984) auf die Entfaltung multipler Lernstile, varianter Lernumgebungen und einer multiperspektivischen Lernkultur gerichtet sind, weisen in diese Richtung.

Angesichts der Internationalisierung des Arbeitsmarktes und der Globalisierung ökonomischer und kultureller Beziehungen wird „Internationalität" zum herausragenden Qualitätsmerkmal nationaler Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen aufgewertet. Doch wenn heute im herrschenden bildungspolitischen Diskurs von der „Internationalisierung der Bildung" die Rede ist, dann sind damit vor allem zwei Dinge gemeint: einerseits geht es um die Bereitstellung von elementaren Schlüsselkompetenzen der internationalen und interkulturellen Kommunikation, darunter in erster Linie von Fremdsprachenkenntnissen, zum anderen um die wechselseitige Anerkennung von Bildungsabschlüssen zwischen den Staaten. Internationale Bildung zielt in diesem Sinne zum einen auf die Vermittlung von Qualifikationen, derer die heranwachsende Generation bedarf, um den Anforderungen, die ein internationalisierter Arbeitsmarkt und eine globalisierte Wirtschaftswelt an sie stellen, gewachsen zu sein, zum anderen auf die Verbesserung der internationalen Kompatibilität der nationalen Bildungssysteme.

Letztlich ist auch dieses Verständnis von Internationalität von den Imperativen des ökonomischen Wettbewerbs beherrscht. So ist beispielsweise ein aktuelles Reformprogramm der SPD unter dem Titel „Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative" vom Januar 2000 darum bemüht, die Forderung nach der Internationalisierung des Studienstandortes Deutschland vor allem durch den damit verbundenen langfristigen ökonomischen Nutzen plausibel zu machen:

> „Wir wollen (...) deutsche Studierende für den internationalen Arbeitsmarkt fit machen und ausländische Studierende als Handels-Botschafter von morgen an den Standort Deutschland binden“ (Clement 2000, 8).

Auch ein Bericht der KMK vom 24.10.1997 steht unter dem Leitgedanken „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland“ und verbindet mit der vorgeschlagenen Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Universitäten die Absicht, die Attraktivität der deutschen Hochschullandschaft für ausländische Studierende zu erhöhen sowie die Eingliederung der Hochschulabsolventen in den internationalen Arbeitsmarkt zu erleichtern (vgl. Strukturkommission 1999). Die Strukturkommission der DGfE beklagt zu Recht diese Engführung der Hochschulreform unter den Vorzeichen der Internationalisierung auf die Einführung neuer Studienabschlüsse und mahnt an: „Internationalisierung hängt vor allem von der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge ab. Sie richtet sich in der Tendenz auf eine Entnationalisierung der Curricula“ (ebd. 25).

Offensichtlich sind die traditionellen Schulen und Hochschulen immer weniger in der Lage, die Anforderungen des veränderten Arbeitsmarktes zu bedienen. Vor allem im Blick auf die Schulen gilt: „Die gesellschaftlichen Institutionen werden zu Konservatoren einer sozialen Wirklichkeit, die es immer weniger gibt“ (Zuba 1998, 19). Gemessen an den Erwartungen der Ökonomie kommen verschiedene empirische Erhebungen und Studien zu dem Schluss, dass die Schulen keinesfalls „fit für die Globalisierung“ sind:

> „Die von den Unternehmen geforderten Qualifikationen wie Teamfähigkeit, selbständiges Arbeiten, Rhetorik und Problemlösungskompetenz entsprechen jenen Sozialtechniken, die im heutigen Regelschulwesen kaum gefordert und gefördert werden“ (Zuba 1998, 42).

Auch der Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände begründet sein Plädoyer für eine neue Bildungsoffensive und eine Internationalisierung unserer Schulen allein mit den verschärften Anforderungen im globalen Wettbewerb:

> „Zwischen den Bildungssystemen ist ein weltweiter Wettbewerb entstanden. Wollen wir in der internationalen Konkurrenz der Köpfe bestehen, müssen wir alles unternehmen, damit wir die Chancen des Standortes Deutschland nicht schon im Klassenzimmer verspielen“ (BDA 1998, 5).

Es besteht eine wachsende Diskrepanz zwischen den Kompetenzen, die die traditionellen Bildungseinrichtungen vermitteln, und dem Qualifikationsbedarf einer Ökonomie, die sich zunehmend globalisiert. Allerdings führt es in die Irre, wenn die Diskussion um die anstehende Bildungsoffensive im Zeichen der globalen Herausforderung allein auf diese ökonomischen Imperative enggeführt wird. Internationalisierung der Bildung erfordert gewiss mehr als die internationale Kompatibilität von Bildungsabschlüssen oder Bildungsmo-

dulen und die Förderung der Fremdsprachenkompetenz. Was Not tut ist in erster Linie die Befähigung zur internationalen Verständigung und zur Kooperationsfähigkeit in einer Welt, die von enormen weltumspannenden Problemen gezeichnet ist, von Problemen, die nur noch auf der Grundlage einer globalen Partnerschaft gelöst werden können. Der herrschende bildungspolitische Reformdiskurs, der den Globalisierungsschub als Herausforderung für eine neue Bildungsoffensive entdeckt hat, ist demgegenüber nach wie vor in den überkommenen Vorstellungen des internationalen Standortwettbewerbs und damit im nationalen Paradigma befangen.

Es ist nicht zu erwarten, dass unter diesen Vorzeichen zukunftsweisende Reformkonzepte entwickelt werden können, die den Herausforderungen gerecht werden, mit denen die Globalisierung die nationalen Bildungssysteme konfrontiert.

## *6. Die internationale Dimension der Erziehungswissenschaft*

Auf weltgesellschaftlicher Ebene hat sich ein Welterziehungssystem entfaltet, dessen Strukturen nach wie vor national segmentiert sind und das sich in regional disparaten Erziehungsverhältnissen ausprägt. Doch diese anhaltenden Ungleichgewichte in der Verwirklichung des allgemeinen Menschenrechtes auf Bildung lassen sich ebenso wie die weltweite Verbreitung eines bestimmten Typus nationaler Bildung nur im Rahmen eines weltgesellschaftlichen Forschungsansatzes und damit unter der Prämisse global wirksamer Systemzusammenhänge interpretieren. Der Blick auf die Rückwirkungen einer ökonomischen Globalisierung und der politischen Denationalisierung auf die nationalen Bildungssysteme lässt zudem erwarten, dass weltgesellschaftliche Einflussfaktoren für die konkrete Ausgestaltung von Bildungsstrukturen weiter an Gewicht gewinnen und zukünftig neben und außerhalb der nationalen Pflichtschulsysteme auch Formen und Strukturen einer internationalen Bildungspraxis, Bildungsplanung und Bildungsprogrammatik verstärkt zur Geltung kommen werden.

Hier soll nun erörtert werden, unter welcher Perspektive die dargelegte internationale Dimension von Erziehungsverhältnissen in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen wird. Ich werde mich darauf beschränken, die unterschiedlichen systematischen Ebenen und disziplinären Strukturen zu skizzieren, in denen internationale Bezüge erziehungswissenschaftlich zum Ausdruck kommen. Dabei stellt sich auch die Frage nach dem disziplinären Ort, an dem das erziehungswissenschaftliche Nachdenken über die pädagogischen Implikationen der Globalisierung anzusiedeln ist.

Es ist daran zu erinnern, wie u.a. am Beispiel Comenius' erläutert wurde, dass zu Beginn der Neuzeit die universale, auf die gesamte Menschheit bezo-

gene Perspektive für ein humanistisches Bildungsverständnis konstitutiv war. Auch für die pädagogische und akademische Praxis spielten Differenzen der kulturellen, nationalen oder territorialstaatlichen Zugehörigkeit in der Regel keine herausragende Rolle. Daran erinnert auch Friedrich Schneider, neben Aloys Fischer einer der Begründer der deutschen Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in seinem programmatischen Beitrag „Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft", mit dem er 1931 die erste Ausgabe der von ihm herausgegebenen Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft einleitete:

> „Die Tatsache des Zusammenhangs des Bildungsdenkens und der Bildungswirklichkeit verschiedener Nationen und ihrer wechselseitigen Beeinflussung, die Tatsache des persönlichen Kontaktes der Lehrer wie der Schüler verschiedener Nationalität, kurz eine gewisse Internationalität der Pädagogik, ist schon alt, also nicht etwa erst eine Erscheinung der Neuzeit oder gar der unmittelbaren Gegenwart" (Schneider 1982, 333).

Von Internationalität kann allerdings im eigentlichen Sinne erst gesprochen werden, wenn tatsächlich Nationalitäten voneinander unterschieden sind. Die akademische Etablierung der Pädagogik jedenfalls, für Deutschland markiert durch die Besetzung des ersten pädagogischen Lehrstuhls in Halle durch Ernst Christian Trapp im Jahr 1779, fällt in die Zeit der Formierung des europäischen Nationalstaatensystems. Der Aufbau der akademischen Erziehungswissenschaft geht somit ebenso wie der Aufbau der staatlichen Bildungssysteme mit der Entfaltung der nationalen Idee einher[121]. Der nationalen Differenz kommt für die wissenschaftliche Pädagogik der Neuzeit ein zentraler Stellenwert zu, sei es in Form der Begrenzung des Horizontes der für relevant erachteten Gegenstände, sei es als Problem und Aufgabe, oder aber, wie dies schließlich zum Ausgangspunkt der Internationalen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewendet wird, als eine Beobachtungsdifferenz, die dem methodisch geleiteten Erkenntnisgewinn dient. Die im Jahre 1817 erschienene Skizze „Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée" von Marc Antoine Jullien de Paris, die gemeinhin als Gründungsmanifest der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VE) gilt, nimmt beide konstruktiven Elemente der seinerzeit ins Bewusstsein tretenden nationalen Differenzierungen auf, indem sie sowohl die Methode der vergleichenden Analyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode einführt, als auch für eine internationale Erziehung eintritt, die das friedliche Zusammenleben und die Verständigung zwischen den Völkern befördern soll. Beide Komponenten, das Anliegen zur Beförderung der internationalen Verständigung wie die Entfaltung der wissenschaftlichen Frucht-

[121] Dementsprechend konstatiert auch Anweiler „daß die nationale Begrenzung der Pädagogik erst eine Folge des modernen Nationalstaates samt seiner Ideologie ist" (Anweiler 1990, 226).

barkeit der komparativen Methode, sind auch dann noch eng verwoben, als sich die VE als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ausdifferenziert und in entsprechenden Forschungsinstituten oder Fachzeitschriften ihren Niederschlag findet. Dies war im anglo-amerikanischen Raum frühestens im Anschluss nach dem ersten Weltkrieg, im deutschsprachigen Raum zu Beginn der dreißiger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts der Fall[122]. Für den Mainstream der VE ist jedenfalls das nationale Paradigma konstitutiv, was wiederum eng mit den historischen Bedingungen ihres Entstehungszusammenhanges verwoben sein dürfte:

> „Because modern comparative education was conceived in the era of passionate nationalism that followed World War I it is not surprising, that so much of our work has privileged national education systems as units of analysis" (McGinn 1996, 355).

*Das internationale Argument im nationalen Bildungsdiskurs*

Pädagogische Internationalität wurde in erster Linie über einen instrumentellen Gebrauch eines „internationalen Argument" gepflegt, d.h. durch Bezugnahme auf außernationale Kontexte, die der Anregung oder Legitimation von Positionen und Reformoptionen im nationalen Bildungsdiskurs diente. Nicht dem wissenschaftlichen Verständnis der Bildungsverhältnisse in andersräumigen Kontexten gilt dabei das vorrangige Interesse, als vielmehr der Indienstnahme einzelner Beobachtungen und vermeintlicher Erkenntnisse zur Rechtfertigung vorgefasster, im eigenen nationalen Bildungszusammenhang relevanten Positionen. In seiner Studie „Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion" kommt Zymek (1975) anhand der Analyse deutscher pädagogischer Zeitschriften der Jahre 1871 bis 1952 zu dem Ergebnis, „daß Untersuchungen über das ausländische Erziehungswesen (...) oft zur Rechtfertigung bestimmter schulpolitischer Ziele und politischer Ideologien verfaßt und eingesetzt werden" (ebd. 354) und mithin letztlich nur eine „Internationalisierung der eigenen Probleme" widerspiegeln.

Generell muss man allerdings für den deutschsprachigen Raum konstatieren, dass die Bezugnahme auf außernationale Erfahrungen im bildungspolitischen Reformdiskurs eher von randständiger Bedeutung ist. Erst in jüngster Zeit kann eine Zunahme außernationaler Bezüge festgestellt werden, insbesondere wenn man die stürmische Rezeption internationaler Schulleistungs-

[122] 1919 wird in den USA das erste Institute of International Education begründet, 1931/32 erscheint in Deutschland die erste Ausgabe der Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Der erste Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft wird in Deutschland allerdings erst 1948, an der Universität Hamburg, eingerichtet und mit Walther Merck besetzt. 1959 wird mit Gottfried Hausmann der erste Ordinarius auf diesen Lehrstuhl berufen (vgl. Blumenthal 1995).

vergleiche in Betracht zieht. Soweit Internationalität als Argument der pädagogischen Reformdiskussion Verwendung findet, lassen sich nach Gonon (1998) vor allem zwei elementare Ausprägungen identifizieren, nämlich die „Plausibilisierung institutioneller Alternativen“ sowie der „evaluative approach“. Beim ersten Argumentationsmuster dient der Blick ins Ausland vor allem der Entdeckung von Neuem, der Anregung und Plausibilisierung neuer struktureller Lösungen: „Ein Außen wird für einen inneren Reformbedarf fruchtbar gemacht“ (ebd. 481). Während hier über Außenbezüge institutionelle Alternativen ins Spiel gebracht werden, vermag demgegenüber der evaluative Blick vor allem eine Überprüfung bestehender Strukturen zu leisten und über die Erhellung ihrer Unzulänglichkeit im Kontrast zu dem ausländischen Beispiel entsprechenden Handlungsbedarf anzuzeigen.

Wo internationale Perspektiven ausgeblendet bleiben, lassen sich unschwer ein „Modernitätsdefizit“, eine nationale Borniertheit und eine eingeschränkte Lernbereitschaft des erziehungswissenschaftlichen Diskurses belegen. Am Beispiel des weitgehenden Fehlens von Außenbezügen in der deutschen Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts wird von Gonon dargelegt, inwieweit der Diskurs damit fragwürdigen Beschränkungen unterworfen war. Ganz im Gegensatz zu der Interpretation von Hermann Röhrs, der sich stets darum bemühte, die deutsche Reformpädagogik als Teil einer internationalen Geistesbewegung zu deuten, zeichnen sich Teile der deutschen Reformpädagogik vor allem durch die Hervorkehrung einer nationalen Komponente der Pädagogik aus. „Elemente von Internationalität wurden pejorativ abgewertet bzw. marginalisiert“ (ebd. 161), so dass es nicht weiter verwundern muss, dass schließlich

> „selbst Autoren mit internationalen Kontakten letztlich einer deutschen Erziehung das Wort sprachen (...). Die Zelebrierung eines deutschen Bildungsideals und einer ‘Pädagogischen Provinz’ als oberste Aufgabe (...) drängte internationale Ausrichtungen in die politische und pädagogische Dissidenz“ (ebd. 178ff.).

Natürlich ist auch die Präsenz von Internationalität nicht von vorneherein ein Merkmal für die Qualität pädagogischer Argumentation. Jedoch ist Internationalität offenbar für einen redlichen und dem wissenschaftlichen Ethos verpflichteten pädagogischen Diskurs eine wichtige Voraussetzung. Der internationale Bezug ist für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik unverzichtbar, insofern er eine notwendige Horizonterweiterung ermöglicht und den Bildungsdiskurs mit neuen Informationen und Argumenten versorgt. Allerdings ist anzufragen, ob nicht Studien zur Funktion des internationalen Argumentes wie die von Zymek und Gonon in ihrer Anlage der von ihnen zu Recht als unzureichend kritisierten Beschränkung pädagogischer Diskurse auf nationale Kontexte selbst aufsitzen: ihr metawissenschaftliches Interesse an Internationalität in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion konzentriert sich auf die Rolle, die dem Bezug auf Entwicklungen im Bildungswesen des Auslands für die Reform des jeweils eigenen nationalstaatlichen

Bildungssystems zukommt. Das internationale Argument ist damit fokussiert auf die Leistungskonkurrenz nationalstaatlicher Bildungssysteme. Demgegenüber gewinnt aber im Zuge der gegenwärtigen Globalisierungsprozesse die Internationalität des pädagogischen Diskurses eine neue Qualität. Mit der weltumspannenden sozialen, ökonomischen und kulturellen Verflechtung kommen gemeinsame Erziehungsprobleme in den Blick, deren Reichweite nationale Grenzen überschreitet und deren Bearbeitung eine Internationalisierung des pädagogischen Diskurses verlangt, bis hin zur Etablierung internationaler Erziehungsprogramme und Bildungsstrukturen. Dies impliziert auch ein wissenschaftliches Interesse am theoretischen Ertrag der erziehungswissenschaftlichen Forschung in anderen Ländern – nicht nur ein pragmatisches Interesse am Transfer struktureller Errungenschaften.

Die Stärke des internationalen Arguments in der pädagogischen Reformreflexion beruht dann nicht mehr im Vergleich der eigenen Bildungsstrukturen mit leistungsfähigeren Modellen in anderen Staaten, vielmehr im Verweis auf die Internationalisierung der Problemlagen, die entsprechenden bildungspolitischen Reformbedarf signalisieren. Vor dem Hintergrund der Globalisierung ist die Frage nach Fruchtbarkeit und Funktion des internationalen Arguments im nationalen Bildungsdiskurs nur noch nachrangig: vielmehr stellt sich die Aufgabe, wie die überfällige Internationalisierung der Reformreflexion selbst gelingen kann.

### *Arbeitsfelder und Traditionslinien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*

Im angloamerikanischen Bereich ist es üblich, innerhalb des Bereichs der „Comparative Education" vier Arbeitsfelder zu unterscheiden, nämlich, neben der „*Comparative Education*" bzw. den „Comparative Studies" im engeren Sinne, die „*International Education*", „*Education Abroad*" und „*Development Education*" (vgl. Spaulding/Singleton 1968, Epstein 1994), eine Differenzierung, die in Deutschland auch von Röhrs (1966) aufgegriffen wird, wenn er innerhalb der VE die Forschungsrichtungen der „Auslandspädagogik", der „Internationalen Pädagogik" und der „Entwicklungspädagogik/Pädagogik der Entwicklungsländer" identifiziert[123]. Wenngleich dieses

[123] In der deutschen erziehungswissenschaftlichen Tradition war im Anschluss an einen von H. Th. Becker eingeführten Begriff zeitweise auch von einer „Weltpädagogik" die Rede. So definierte das „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart" im Jahre 1932 „Weltpädagogik" durch „das Bestreben (...), das Weltganze in den Erziehungsakt einzubauen, und zwar so, daß das Denken nicht ausschließlich in den Denkkategorien eines Volkes oder in europäischen Kategorien abläuft, sondern auf das Universum gerichtet ist oder sich zumindest bewußt wird seiner Schranken gegen andere Seins- und Denkweisen, so daß beispielsweise okzidentale und orientale Metaphysik als 2 Sehweisen bestehen bleiben, die sich gegenseitig bereichern und von denen nicht die eine schlechthin richtig und die andere falsch ist" (Dt. Institut für wiss. Pädagogik

Grundschema nach wie vor weit verbreitet ist und über die Kernaufgaben von Auslandspädagogik und VE weitgehend Einigkeit bestehen dürfte, ist einerseits das Verhältnis, in dem diese Arbeitsfelder zueinander stehen, recht umstritten[124], und sorgen andererseits die disparaten Versuche einer begrifflichen Klärung von Internationaler Erziehungswissenschaft und Entwicklungspädagogik für Verwirrung.

a) Der „*Auslandspädagogik*" (bzw. „Education Abroad") sind Studien zuzuordnen, „die in wissenschaftlicher Form in einen pädagogischen Sachverhalt des Auslands beschreibend einführen und ihn aus seinen inneren Zusammenhängen erklären wollen" (Röhrs 1966, 10). Die akademische Disziplin der VE ist aus einer bereits im 19. Jahrhundert aufgekommenen pädagogischen Auslandskunde hervorgegangen, die nicht primär an wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn, sondern vor allem praktisch und politisch motiviert war, d.h. z.B. aus der Beobachtung ausländischer Bildungserfahrungen Anregungen für bildungsreformerische Ansätze zu gewinnen suchte. Der Auslandspädagogik lag eine nationalstaatliche Perspektive zu Grunde, „nicht die Idee einer universellen Kultur oder einer 'Welterziehung'" (Anweiler 1990, 226).

b) Die *Vergleichende Erziehungswissenschaft* bzw. „Comparative Education" „is described in its traditional sense of studies of foreign educational systems, historical and contemporary juxtaposition of educationally relevant data and cross-national comparison" (Spaulding/Singleton 1968, 203). Während diese weit gefasste Umschreibung den Bereich der Auslandskunde der Comparative Education zuordnet und damit Comparative Education durch den Bezug auf ihren Gegenstand, im Sinne einer wissenschaftlichen Befassung mit einem „andersräumigen Bildungssystem" (Mitter) definiert, kann man von VE in einem strengen Sinne erst sprechen, wenn unterschiedliche Bildungskontexte im Lichte einer komparativen Analyse und d.h. unter der Perspektive einer übergreifenden spezifischen Fragestellung (Tertium Comparationis) beleuchtet und verglichen werden. In diesem Sinne bestimmt Ludwig Froese die VE als jenen „Teil der Erziehungswissenschaft, der Phänomen, Problem und Begriff der Erziehung bzw. Bildung in anderen geopolitischen und soziokulturellen Räumen zum Gegenstand einer 'synkritischen' Analyse macht" (zit. nach Blumenthal 1995, 130).

c) Der „*Internationalen Pädagogik*" bzw. „International Education" wiederum geht es „um die Erhellung der pädagogischen Relevanz der vielfältigen Aufgaben einer internationalen Kooperation und Koordination, deren ober-

---

1932, 1273). Der Terminus wurde nach dem Zweiten Weltkrieg nicht wieder aufgegriffen.

[124] Strittig ist vor allem die Frage, ob von einer „Internationalen Erziehungswissenschaft" neben, innerhalb oder über einer „Vergleichenden Erziehungswissenschaft" die Rede sein kann (vgl. Lenhart 1999).

stes Ziel die internationale Verständigung und die Friedenssicherung ist" (Röhrs 1966, 11). Röhrs akzentuiert dabei nicht so sehr die Erforschung einer internationalen Erziehungspraxis als vielmehr die pädagogischen Konsequenzen, die aus den Aufgaben der Politik und den internationalen Verpflichtungen und friedenssichernden Verträgen resultieren, die die Nationalstaaten untereinander eingegangen sind. Demgegenüber betont Spaulding stärker die einsetzende Internationalisierung der pädagogischen Praxis selbst, wenn er „international education" definiert „as the field concerned with cross-national relations and cooperation and exchanges of educational information and personell" (Spaulding/Singleton 1968, 204) und diesen Bereich hinsichtlich der internationalen pädagogischen Kooperationen und Beziehungen, dem internationalen Austausch von pädagogischen Materialien, Schülern, Lehrern und Bildungshilfe sowie der Erziehung zur internationalen und interkulturellen Verständigung spezifiziert. Ein noch breiteres Spektrum einer internationalen Erziehungspraxis umreißen Griffin/Spence:

> „The term international education has been used to refer variously to curriculum content that deals with other countries and societies, with international relations among countries, exchange of students between countries, assistance to other countries, educational development, training of specialists for diplomatic and other international work, cultural relations programs between nations and the general informing of the public of world affairs" (Griffin/Spence 1970, zit. nach Wilson 1994, 479f.).

Da im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch terminologisch in der Regel nicht unterschieden wird zwischen „education" im Sinne einer praktischen Erziehungstätigkeit und „education" im Sinne einer Erziehungslehre bzw. der wissenschaftlichen Erforschung der Erziehungspraxis (ein Doppelsinn, der analog im deutschen Begriff der „Pädagogik" auftaucht), kann sich „International Education" daher sowohl auf die Praxis als auch auf die Erforschung der Formen der grenzüberschreitenden pädagogischen Beziehungen beziehen[125]. Diese verschiedenen Ebenen internationaler Erziehung hat auch Anweiler im Blick, wenn er erläutert: „'Internationale Bildung und Erziehung' hieß zunächst Erziehung zur internationalen Verständigung – heute einschließlich der Friedenspädagogik – meint aber auch internationale praktische Bildungshilfe und schließlich die wissenschaftliche Begleitung und Analyse internationaler Projekte der Entwicklungs- und Bildungshilfe" (Anweiler 1997, 4). Allerdings besteht im deutschen Kontext nach wie vor kein Einvernehmen, ob sich nun internationale Erziehungswissenschaft primär in

[125] Darauf verweist auch ausdrücklich die Definition, die die International Encyclopadia of Education gibt. „International Education as a scholarly pursuit is a cross-disciplinary study of international and intercultural educational problems in their social context (...) International Education is however not limited to purely academic pursuits, since it includes all educative efforts that aim at fostering an international orientation in knowledge and attitudes" (Husén/Postlethwaite 1985, 2660).

der Relation zur „internationalen Erziehung“ definiert, im Sinne einer wissenschaftlichen Erforschung einer internationalen Erziehungspraxis (so Adick 2000), inwieweit für sie die Bezugnahme auf ein normatives Erkenntnisinteresse, das auf die Beförderung von Frieden und Verständigung ausgerichtet ist und das sie mit den praktischen Bemühungen einer internationalen Bildungsarbeit teilt, konstitutiv ist (so Lenhart 1999) oder ob es nicht vielmehr anzuraten wäre, den Terminus für die Internationalisierung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses selbst zu reservieren. So lässt sich, einem Vorschlag von Mitter folgend

> „Internationale Erziehungswissenschaft als die Arbeit aller Erziehungswissenschaftler zusammenfassen, welche sich in ihren erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auf die Vorbilder und Bezugspersonen außerhalb ihrer ‘nationalen Wissenschaftlergemeinschaft’ beziehen“ (Mitter 1996, 8).

Internationale Erziehungswissenschaft wäre so gesehen nicht durch einen spezifischen Gegenstand oder ein spezifisches Erkenntnisinteresse disziplinär auszudifferenzieren. Der Begriff charakterisierte vielmehr einen bestimmten Modus wissenschaftlicher Praxis, dem sich tendenziell alle Bereiche erziehungswissenschaftlicher Forschung anzunähern vermögen. In der Fassung, die ihm Mitter gibt, ist „Internationale Erziehungswissenschaft“ indes keine unmittelbar erziehungswissenschaftliche, als vielmehr eine wissenschaftssoziologische Kategorie.

d) Die „*Entwicklungspädagogik*/Pädagogik der Entwicklungsländer“ schließlich beschreibt Röhrs als eine Forschungsrichtung, die sich speziell den Bildungsproblemen der Entwicklungsländer widmet und der insbesondere an der Verbesserung der Bildungssituation in diesen Ländern gelegen ist (Röhrs 1966, 15). Diese Begriffsfassung lehnt sich an das seinerzeit vorherrschende Verständnis der „Development Education“ an, ein Terminus, der mit der Entstehung der internationalen Entwicklungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg einherging und in den USA und in Großbritannien bereits ab Mitte der fünfziger Jahre verbreitet war. „Development Education“ bezog sich zunächst auf die Erforschung von Bildungsprozessen in der Dritten Welt wie auch auf theoretische Konzeption und praktische Durchführung eines strategischen pädagogischen Programms zur Beförderung der gesellschaftlichen Modernisierung des Südens.

> „International development education is described as the field concerned with organized programms of teaching and learning within the context of planning for economic, social, or political change in the newly developing regions of the world“ (Spaulding/Singleton 1968, 203).

In einer deutschsprachigen Publikation lässt sich der Begriff „Entwicklungspädagogik“ erstmals in dem Themenband „Entwicklungsförderung – der

pädagogische Beitrag“ der Reihe „Offene Welt“ aus dem Jahr 1960 belegen (vgl. Seitz 1992). In expliziter Bezugnahme auf die angelsächsische Diskussion führt Gottfried Hausmann in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Hamburg aus dem Jahr 1961 (Hausmann 1962) den Begriff zur Kennzeichnung einer Teildisziplin der Komparatistik ein, die sich mit Bildungsproblemen der Entwicklungsländer befasst. Der erste Professor auf einem deutschen Lehrstuhl für VE begründet in dieser Vorlesung allerdings die Präferenz des Begriffs „Pädagogik der Entwicklungsländer“. Der Terminus „Entwicklungspädagogik“ hat sich ebenso wie die damit bezeichnete Disziplin innerhalb der deutschen Komparatistik, anders als „Development Education“ in der anglo-amerikanischen, nicht zu etablieren vermocht[126]. Dies belegen auch die Beiträge in dem den Stand der Forschung rekapitulierenden Kompendium „Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (vgl. Goldschmidt 1981), insoweit sie nicht auf „Entwicklungspädagogik“ rekurrieren und im Übrigen die Rückwirkungen, die aus der Nord-Süd-Disparität für die Bildungsarbeit im Norden resultieren, nahezu vollständig ausblenden. Eine grundlegende Neuorientierung des Begriffs, der nun auch Bildungsbemühungen in den Industriestaaten über die Probleme der Dritten Welt umfasst, lässt sich ab Ende der sechziger Jahre, zunächst im Umfeld des World Council of Churches, beobachten. In Dokumenten des Weltkirchenrates und mit der Einsetzung eines Sekretärs für „Development Education“ wird der Begriff nun auch in Bezug auf eine entwicklungspolitische Bildung, d.h. das Lernen in den Industriestaaten über den Gegenstandsbereich der „Dritten Welt“ gebraucht. Zu Beginn der siebziger Jahre setzt sich dieser Bedeutungsgehalt des Terminus „Development Education“ auch im Sprachgebrauch anderer internationaler Organisationen wie der UNESCO durch (vgl. Report Action for Development/UNESCO 1970). Im englischsprachigen Raum werden in den siebziger Jahren entsprechende curriculare Programme zur Bewusstseinsbildung über Nord-Süd-Fragen unter dem Titel „Development Education“ auf den Weg gebracht (vgl. International Review of Education 1982).

Als „Development Education“ sind indes bis heute beide Bedeutungsebenen gleichermaßen anzutreffen, d.h. die Referenz auf Bildungsmaßnahmen im Norden über die Fragen der internationalen Entwicklungspolitik und des Nord-Süd-Konflikts im Sinne eines Lernens über und von der Dritten Welt,

[126] Bereits in den sechziger Jahren waren an mindestens sechs amerikanischen Universitäten spezielle Lehr- und Forschungsprogramme zu Fragen der „International Development Education“ installiert (vgl. Spaulding/Singleton 1968). Die relativ starke Position der Development Education im Rahmen der Comparative Education in den USA dürfte allerdings auch mit dem dort seinerzeit stärker verbreiteten missionarischen Impetus der Dritten Welt gegenüber zusammenhängen.

wie auch die Referenz auf Bildungsmaßnahmen im Süden, die der Beförderung der gesellschaftlichen Entwicklung dienen (vgl. Spaulding 1991). „Entwicklungspädagogik“ wird auch im deutschsprachigen Raum ab den siebziger Jahren, zunächst nur sehr sporadisch, zur Kennzeichnung von Theorie oder Praxis der entwicklungspolitischen Bildung gebraucht (vgl. z.B. Bosse/Hamburger 1973). Mit der Gründung der „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“[127] durch den Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen im Jahr 1978 gewinnt allerdings auch hier zu Lande dieser Terminus als Kennzeichnung einer pädagogischen Teildisziplin an Profil[128], die der „Vermittlung von Entwicklung“ in den Industriestaaten gewidmet ist und sich nicht unmittelbar der VE zuordnen lässt. Treml unterscheidet im ersten und bislang einzigen „Pädagogikhandbuch Dritte Welt“ idealtypisch vier Pädagogiken im Kontext von Entwicklungsproblemen, die „Pädagogik in der Dritten Welt“ und die „Pädagogik für die Dritte Welt“, die jeweils Menschen in der Dritten Welt zum Adressaten haben, sich jedoch hinsichtlich ihres regionalen Entstehungszusammenhanges unterscheiden, die „Dritte-Welt-Pädagogik“, die die Dritte Welt zum Gegenstand, aber die Menschen in der Ersten Welt zur Zielgruppe hat, und schließlich die Entwicklungspädagogik, der es „um die pädagogische Bewältigung der inzwischen zu Überlebensproblemen ausgewachsenen Entwicklungsprobleme der weltweiten Industrie-Zivilisation“ geht (Treml 1982a, 14).

Im deutschsprachigen Raum vermochte sich weder die „Dritte-Welt-Pädagogik“ im Sinne des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Erziehungsprozesse, die das Lernen über die Dritte Welt zum Gegenstand hat, noch die „Entwicklungspädagogik“, die auf Lernprozesse im Kontext weltgesellschaftlicher Entwicklungsprobleme zielt, akademisch zu etablieren[129]. Im

[127] Sie erscheint seit 1994 unter dem Titel „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“.

[128] Nach wie vor ist allerdings, was immer wieder für Irritationen sorgt, in der Erziehungswissenschaft ein an den ontogenetischen Entwicklungsbegriff der Entwicklungspsychologie angelehnter Begriff von „Entwicklungspädagogik“ in Gebrauch. Im Anschluss an den Terminus in Roths Pädagogischer Anthropologie aus dem Jahre 1971 definiert so auch Aufenanger Entwicklungspädagogik als eine „Theorie pädagogischen Handelns, die Entwicklung als Ziel der Erziehung ansieht, indem einerseits die zum menschlichen Handeln in der Gesellschaft notwendigen Entwicklungsprozesse hervorgebracht und andererseits gleichzeitig die Entwicklungsbedingungen des Subjekts mitberücksichtigt werden“ (Aufenanger 1992, 11). Entwicklung wird hierbei auf den ontogenetischen Prozess der individuellen Persönlichkeitsbildung bezogen, nicht wie in der, in der Analogie zur „Development Education“ verstandenen „Entwicklungspädagogik“, auf den kollektiven und phylogenetischen Prozess der Entwicklung der Gesellschaft.

[129] Den Befund, dass die Dritte-Welt- und Entwicklungspädagogik nur marginal in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorgedrungen sind (vgl. Seitz 1995) bestä-

Gesamtrahmen einer VE ist die „Dritte Welt“ in erster Linie hinsichtlich der Bildungssysteme des Südens in den Blick gekommen. Diese „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ wurde im Jahr 1978 auch in einer eigenen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausdifferenziert. Nicht nur die 1999 erfolgte Zusammenführung der bisherigen DGfE-Kommissionen bzw. Arbeitsgruppen „Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft“, „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“, und „Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik“ zu einer gemeinsamen „Sektion International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft“ sollte, wenngleich sie sich vorrangig eher verbandspolitischen als inhaltlichen Gründen verdankt, Anlass bieten, darüber nachzudenken, worin der sachliche Zusammenhang dieser unterschiedlichen, bislang weitgehend getrennt operierenden pädagogischen Teildisziplinen besteht, die sich offenbar mit unterschiedlichen Facetten der internationalen Dimension von Erziehung befassen (vgl. Adick 2000). Über mögliche Konvergenzen der zeitgeschichtlich bedingten Formen hinaus, in denen sich die erziehungswissenschaftliche Behandlung internationaler Bezüge in den regionalen Wissenschaftskulturen jeweils etabliert hat, stellt sich die Frage, inwieweit unter den Bedingungen der Globalisierung und damit im hier vorgeschlagenen kategorialen Rahmen weltgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, in die schlechterdings auch alle Erziehungsphänomene einzuordnen sind, die hergebrachten disziplinären Raster der Forschung und Theoriebildung noch passen.

*Zukünftige Aufgaben einer „Internationalen Erziehungswissenschaft“*

Da auf dem nordamerikanischen Kontinent die Zusammenführung der Comparative und der International Education unter dem gemeinsamen Dach der Comparative and International Education Society CIES bereits im Jahre 1969 erfolgte, wird gelegentlich der Eindruck vermittelt, es handle sich um harmonisch kooperierende, „siamesische“ Zwillinge (so Wilson 1994). Dennoch lässt sich auch im anglo-amerikanischen Sprachraum das Verhältnis dieser beiden disziplinären Stränge keinesfalls immer gleichgewichtig und spannungsfrei bestimmen. Zwar sichtlich bemüht, die arbeitsteilige Komplementarität beider Felder hervorzuheben, entwirft Epstein in seinem Handbuchartikel in der International Encyclopadia of Education letztlich ein deutliches Subordinationsverhältnis zwischen internationaler und vergleichender Erzie-

---

tigt Proske mit detaillierten Belegen sowohl für die erziehungswissenschaftliche Publizistik wie auch im Blick auf das universitäre Lehrangebot. So waren von 1960 - 1997 nur 19 der insgesamt 7409 erziehungswissenschaftlichen Dissertationen und Habilitationsschriften, d.h. nur 0,26%, der entwicklungspolitischen Bildung gewidmet. Mit Bildungsfragen in der Dritten Welt befassten sich immerhin deutlich mehr, nämlich 3,2% der Qualifikationsarbeiten (vgl. Proske 2001, 200ff.).

hungs(wissenschaft) und grenzt damit implizit „International Education" kategorisch aus der „Comparative Education" aus:

> „Comparative Education refers to a field of study that applies historical, philosophical and social science theories and methods to international problems in education (...).International Education fosters an international orientation in knowledge and attitudes" (Epstein 1994, 918).

Das Wissen, das die VE bereitstelle, sei letztlich eine wesentliche Quelle, um Maßnahmen der internationalen Erziehung zu qualifizieren[130]. Diese Argumentation, der sich im deutschen Raum u.a. auch Mitter, Anweiler und Schriewer anschließen, läuft darauf hinaus, der „International Education" den Wissenschaftscharakter abzusprechen und sie in den Bereich einer interessierten Praxis zu verweisen. Internationale Pädagogik kennzeichnete in diesem Sinne keine Wissenschaft, sondern primär ein praktisches pädagogisches Bemühungen, das dem Anliegen der internationalen Verständigung verpflichtet ist, wohingegen sich die VE durch die methodische Stringenz ihres analytischen Instrumentariums als Wissenschaft ausweise. Während die Komparatistik auf methodisch geleiteten Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist, zielt Internationale Pädagogik auf die Verbesserung internationaler und interkultureller Beziehungen.

Adick (2000) macht zu Recht darauf aufmerksam, dass auch das Feld, dem gemeinhin die Internationale Pädagogik zugeordnet wird, eben die pädagogische Bearbeitung internationaler und interkultureller Beziehungen, einer wissenschaftlichen Reflexion und Theoriebildung zugänglich ist, mithin in diesem Sinne „Internationale Erziehungswissenschaft" möglich ist. Sie demonstriert, wie sich die Kontroverse zwischen „Komparatisten" und „Internationalisten", die die Vergleichende Erziehungswissenschaft von Anbeginn an prägt[131], durch die Unterscheidung der Reflexionsebenen pädagogischen Wissens entzerren lässt. Sie rekurriert dabei auf einen Vorschlag von Menck, der die Ebene des alltäglichen Handlungswissens, die Ebene des Regelwissens bzw. der Modelle, die Ebene der wissenschaftlichen Theorie und die Ebene der wissenschaftstheoretischen Reflexion unterscheidet, und gelangt daran anknüpfend zu dem Urteil:

> „Komparatisten und Internationalisten unterscheiden sich nicht dadurch, dass die einen an der normativen Deutung von Praxis arbeiten, die anderen hingegen an deren theoriegeleiteter Erforschung, sondern dadurch, dass beide auf jeweils anderen Reflexionsebenen argumentieren und handeln" (Adick 2000, 71).

---

[130] Ein ähnliches Argument bei Mitter: „Manches Scheitern von Aktivitäten, die auf 'Internationale Erziehung' ausgerichtet sind, könnte wahrscheinlich vermieden werden, wenn ihnen die vergleichende Analyse nationaler und kultureller Gemeinsamkeiten und Besonderheiten vorausginge" (Mitter 1996, 11).

[131] Schon Jullien de Paris' Programmschrift enthält die beiden Spannungsmomente der vergleichenden Methode und des Anliegens der pädagogischen Beförderung der internationalen Verständigung.

Auch das Handlungswissen einer internationalen Erziehungspraxis kann nach den Regeln der wissenschaftlichen Kunst geprüft und damit Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung werden, wie umgekehrt durch den Vergleich gewonnene Erkenntnisse der Komparatistik in ihrer Anwendung auf konkrete Handlungsfelder in praktisches Handlungswissen transformiert werden können. Die Spannung zwischen der vorgeblichen wissenschaftlichen Wertneutralität der Komparatistik und der normativen Befangenheit der internationalen Erziehung erweist sich als Scheinproblem, sind doch auf allen Ebenen des Wissens deskriptive und normative Elemente miteinander verwoben, wenngleich auf einer je verschiedenen, ebenendifferenten Weise. Als spezifischen Gegenstand einer International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der den Gesamtzusammenhang dieses erziehungswissenschaftlichen Arbeitsfelds auszeichnet, benennt Adick *die internationale Dimension von Erziehung*, wobei internationale Dimension einerseits die Beschäftigung mit der Erziehungspraxis in fremden Kulturen und Gesellschaften, andererseits die Beschäftigung mit einer interkulturellen oder internationalen Erziehungswirklichkeit bezeichnet. In beiderlei Hinsicht ist damit die Vergleichende respektive Internationale Erziehungswissenschaft auf die Auseinandersetzung mit *Alterität* fokussiert. Durch die Einbeziehung der Interkulturellen Pädagogik kommt Alterität, über die klassischen Arbeitsfelder einer „Comparative Education" hinaus, nicht nur hinsichtlich der nationalen Differenz, sondern auch hinsichtlich der kulturellen Unterschiede innerhalb eines Landes in den Blick.

Dieser Entwurf tritt der Deutung des Verhältnisses von Internationaler Pädagogik und Vergleichender Erziehungswissenschaft entgegen, die Schriewer vertritt, wenn er die Internationale Pädagogik als Surrogatform des klassischen Programms der Vergleichenden Erziehungswissenschaft diskreditiert (vgl. Schriewer 1994). Schriewer bezieht die angebliche Spannung zwischen Internationalisten und Komparatisten auf den Gegensatz „zwischen der Minimierung von sozial-kulturellen Differenzen im Hinblick auf praktische Verständigung und ihrer rückstandslosen Ausschöpfung zu Zwecken sozialwissenschaftlicher Analyse" (ebd. 10), wobei er mit der Unterstellung der Minimierung von kulturellen Differenzen den Ansatz der zeitgenössischen Konzepte einer internationalen Erziehung verfehlt, insoweit diese doch gerade auf die Anerkennung von Verschiedenheit zielen. Der von Schriewer konstatierte Gegensatz von der Diffusion evolutionärer Universalien und dem Beharrungsvermögen „sozial-kultureller Interrelationsgefüge" kommt auf wissenschaftsmethodologischer Ebene in der Spannung zwischen transnational-universalistischer und analytisch-vergleichender Orientierung zum Ausdruck. Unter der Perspektive eines differenzempfindlichen Universalismus und in Anbetracht des Differenzierungsvermögens einer Weltgesellschaftstheorie, die Globalisierungsprozesse nicht mit Homogenisierungszwängen identifiziert, scheint es mir sehr wohl möglich, diese polaren Aspekte zu

vermitteln und für das Programm einer Internationalen Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen.

Ohne Zweifel wird von Adick die Kohärenz des, wenngleich künstlich geschaffenen, disziplinären Zusammenhanges der neuen DGfE-Sektion in eleganter und plausibler Weise begründet – gleichwohl bleiben Fragen, soll damit nicht nur gewachsenen akademischen Strukturen Tribut gezollt, sondern auch ein Arbeitsprogramm begründet werden, das auch den zukünftigen Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion im Kontext der weltgesellschaftlichen Entwicklungen gerecht werden kann:

a) Fragwürdig ist, weshalb die wissenschaftliche Bearbeitung der internationalen Dimension der Erziehung, insbesondere auch hinsichtlich der pädagogischen Implikationen der „zunehmenden Internationalisierung der menschheitlichen Lebensverhältnisse“ (Adick 2000, 77) nach wie vor der Disziplin einer „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ zugeordnet werden soll.

b) Anzuzweifeln ist, dass der Leitdifferenz der Nationalgesellschaft, die im Begriff der internationalen Erziehung(swissenschaft) nach wie vor vorausgesetzt wird, – wenngleich durch den Hinweis auf interkulturelle Differenzen bereits wesentlich relativiert – , im 21. Jahrhundert für die Analyse von Erziehungsverhältnissen noch jene Relevanz zukommen wird, die sie im 19. und 20. Jahrhundert hatte.

c) Ergänzungsbedürftig ist die Beschränkung der internationalen Dimension der Erziehung auf die beiden hervorgehobenen Facetten der Erziehungspraxis in fremden Kulturen/Nationen und der internationalen/interkulturellen Erziehungswirklichkeit.

*Zum disziplinären Status der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*

Auch bei Lenhart stoßen wir auf das Argument, dass eine Internationale Erziehungswissenschaft, deren Gegenstand als „internationale Erziehung“ charakterisiert wird[132] „aus pragmatischen Gründen als Teildisziplin innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft konstituiert werden“ (Lenhart 1999, 211) könnte. Diese pragmatischen Gründe sind nicht näher ausgeführt, man kann aber vermuten, dass sie wesentlich damit zusammenhängen, dass hier zu Lande kein anderes erziehungswissenschaftliches Arbeitsfeld akademisch angemessen etabliert ist, das den Blick über den Tellerrand nationaler pädagogischer Problemlagen explizit zum Programm gemacht hätte. Aller-

[132] Lenhart bezieht „Internationale Erziehung“ dabei auf „die auf Verständigung und Frieden ausgerichtete Lösung von Problemen, die aus dem Neben-, Gegen- und Miteinander unterschiedlicher nationaler, ethnischer und kultureller Gruppierungen herrühren und die sich entweder auch im Erziehungs- und Bildungsbereich manifestieren oder mit Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen ‘bearbeitet’ werden können“ (Lenhart 1999, 211).

dings ist nicht zu erwarten, dass die an Bedeutung gewinnenden Fragen einer internationalen Erziehungspraxis und der Bildung in der Weltgesellschaft vorrangig mit den Mitteln der komparativen Analyse zu bearbeiten und zu erhellen sind. Im Gegenteil steht zu befürchten, dass der VE ihr traditioneller Gegenstand, die differenten nationalstaatlichen Bildungssysteme, im Zuge der fortschreitenden pädagogischen Globalisierung und der bildungspolitischen Deregulierung zunehmend verloren geht.

Abgesehen davon führt die VE ohnehin ein Schattendasein im akademischen Betrieb: Blumenthal et al. sprechen für den Zeitraum von 1945 bis 1985 von 7,4% der abgeschlossenen Dissertationen und Habilitationen, die sich im weitesten Sinne mit Fragen, die dem Bereich der VE zuzuordnen sind, befasst haben; in den siebziger Jahren lassen sich nur 4,7% der in der Zeitschrift für Pädagogik erschienenen Artikel der VE zuordnen (vgl. Blumenthal 1995, 127). In den vergangenen Jahren hat die VE weitere „Marktanteile" verloren (ebd. 143) und befindet sich insgesamt, auch im Blick auf die Verankerung und Lehrstuhlsituation an deutschen Universitäten, „in einer dramatischen Situation"[133]. Aus sachlichen wie aus wissenschaftspolitischen Gründen kann es daher nicht einleuchten, die erziehungswissenschaftliche Erforschung der pädagogischen Aspekte der Globalisierung und der darauf bezogenen pädagogischen Praxis der VE zuzuordnen, vielmehr wäre offensiv eine Internationale Erziehungswissenschaft oder eine „Entwicklungspädagogik" in dem von Treml explizierten Sinne als Leitdisziplin einer pädagogischen Theorie und Praxis einzufordern, die auf weltgesellschaftliche Dimensionen bezogen ist.

*Engführungen des Paradigmas der Internationalität*

Alle genannten vier Traditionslinien einer international orientierten Erziehungswissenschaft sind eng mit dem nationalen Paradigma verknüpft und rekonstruieren das internationale Feld daher, ähnlich wie die politikwissenschaftliche Theorie der Internationalen Beziehungen, als einen von nationalen Entitäten abgeleiteten Interdependenz-Zusammenhang. Dies trifft auch auf die Development Education bzw. Bildungsforschung mit der Dritten Welt zu, die in der Regel analog zum vorherrschenden entwicklungstheoretischen Paradigma die Nationalgesellschaft als Subjekt der Entwicklung und daher auch als Bezugsgröße der sozialen Wandel motivierenden pädagogischen Programme identifizierte. Auch dort, wo sich das Programm einer entwicklungsbezogenen Bildungsförderung ausdrücklich von herkömmlichen Modernisierungskonzeptionen distanziert und den emanzipatorischen Anspruch einer Bildungsreform im Süden hervorhebt, bleibt das Modell der nationalen Entwicklung leitend, wie eine These von Patrick Dias illustriert: „Die Päd-

[133] So Detlef Glowka bei seiner Verabschiedung an der Universität Münster am 11.02.99 (nach der persönlichen Aufzeichnung des mündlichen Vortrags).

agogik in der Dritten Welt sieht sich damit vor die Aufgabe gestellt, über den rein empirisch-technologischen Rahmen hinaus eine nationale, dem Gemeinwohl verpflichtete Identität und Solidarität zu bilden“ (Dias 1981, 45).

Die Dominanz des nationalen Paradigmas verhinderte auch in der VE zunächst, dass andere Formen der kulturellen oder sozialen Differenz als für eine vergleichende Analyse relevante Unterscheidungen in den Blick genommen werden: „An exclusive focus on national differences blinds us to the sources and benefits of internal diversity“ (McGinn 1996, 355). Globale Perspektiven werden in der VE bisher in erster Linie unter Rekurs auf die Weltsystemtheorie der Wallerstein-Schule oder des Neo-Institutionalismus der Stanforder Schule eingeführt, die beide, wie dargelegt, nach wie vor mit dem Modell nationalstaatlich verfasster Regionalgesellschaften operieren und damit die Kontinuität der nationalen Differenz hypostasieren. So kommt auch mit der Einnahme einer Weltperspektive nicht zwangsläufig die neue Qualität des sozialen Zusammenhanges in den Blick, der sich mit der Weltgesellschaft über das Agieren nationaler Entitäten hinaus konstituiert hat. Aus der Sicht jener Komparatisten, die der Weltsystemforschung nahe stehen, kann die Globalisierung zwar als ein Paradigmenwechsel auf der Ebene der globalen Ökonomie betrachtet werden, „but that does not require a paradigm shift in comparative education“ (Dale 2000, 89). So hat sich für Dale das Grundproblem erziehungswissenschaftlicher Komparatistik, nämlich zu erklären, wie das historisch gegebene Verhältnis von Staaten und supranationalen Kräften die jeweiligen nationalen Erziehungssysteme beeinflusst, auch unter dem Einfluss jüngster Globalisierungsprozesse nicht entscheidend verändert. Denn trotz der Globalisierung basiere das Weltsystem nach wie vor auf Nationalstaaten und seien Bildungssysteme an Staaten gebunden. In der These von der Persistenz einer nationalstaatlichen Fundierung von Weltgesellschaft und Erziehungssystem stimmen Weltsystemforschung und Neoinstitutionalismus überein. Demgegenüber ist allerdings zu fragen, ob sich angesichts der Genese einer Weltgesellschaft die komparatistische Analyse weiterhin auf die zentrale Annahme stützen kann „that there exist units of analysis which are independent from one another“ (Schriewer 2000, 13).

So sehr die VE von Anfang an auch der Idee der Völkerverständigung verpflichtet war und durch die Herstellung und Pflege eines grenzüberschreitenden pädagogischen Kommunikationszusammenhanges auch selbst internationale Verständigung praktizierte, bleibt die Idee einer Erziehung zur Völkerverständigung an die Voraussetzung von Nationalstaaten als den angenommenen Hauptakteuren internationaler Politik gebunden (so z.B. bei Röhrs 1966). Diesbezüglich hatte sich die Internationale/Vergleichende Erziehungswissenschaft auch lange mit dem Programm der Nationalerziehung arrangiert. Auch Friedrich Schneider war sichtlich darum bemüht, der politisch missliebigen Einschätzung entgegenzutreten, die Internationale Erziehungswissenschaft sei einer „lebendigen nationalen Geisteshaltung abträg-

lich“ (Schneider 1982, 339) und legte daher Wert darauf, die Förderung einer internationalen Gesinnung zwar als Teilgebiet, aber nicht „als nicht zum Wesen der Internationalen Erziehungswissenschaft gehörig“ zu betrachten (ebd.).

Das Konstrukt der nationalen Gesellschaft scheint durch die Forschungsergebnisse der VE geradezu bestätigt und legitimiert zu werden. Am Beispiel des Scheiterns importierter europäischer Bildungsmodelle in den nach der Entkolonisierung neu entstandenen Nationalstaaten der Dritten Welt illustriert so Kandel seine These: „Es ist ganz offensichtlich, dass ein Erziehungssystem, das nicht in der Kultur der Nation, der es dient, verwurzelt ist, vom Gesichtspunkt der pädagogischen Theorie und der Lernpsychologie unmöglich wäre“ (Kandel 1982, 348). Der Hinweis auf die Notwendigkeit einer kulturellen und kontextuellen Verwurzelung pädagogischer Konzepte scheint durchaus plausibel, fragwürdig indes ist die Identifizierung des für die pädagogischen Belange relevanten kulturellen Kontextes mit der Nationalkultur.

Es fehlt häufig an einem gesellschaftstheoretisch fundierten Begriff jenes internationalen Feldes, innerhalb dessen sich „internationale Verständigung“ zu bewähren hat. Auch dieses Desiderat kann am Beispiel der Argumentation Kandels sichtbar werden. Der nationalen und der internationalen Sicht in der Pädagogik weist er jeweils kategorial differente Aufgaben zu: „Vom nationalen Gesichtspunkt ist es Aufgabe der Pädagogik, den Staatsbürger zu erziehen; vom internationalen Gesichtspunkt besteht ihre Aufgabe darin, den Staatsbürger als menschliches Wesen zu erziehen“ (ebd. 351). Während sich der Bereich der nationalen Erziehung konkret auf die staatsbürgerlichen Aufgaben beziehen lässt, ist das Feld der internationalen Ebene letztlich durch eine gesellschaftstheoretische Leerstelle markiert, wenn der internationale Raum hier schlechterdings mit „Menschheit“ identifiziert wird. Dass auch das individuelle Handeln im internationalen Raum konkreten politischen Gestaltungsaufgaben und weltbürgerlichen Pflichten unterliegt, auch wenn die Weltgesellschaft ihrerseits nicht staatlich verfasst ist, bleibt in dieser Perspektive ausgeblendet. Es muss nicht verwundern, dass es Kandel – und mit ihm wohl der Mainstream der Comparative Education – versäumt, das Profil der geforderten Gestaltungskompetenz im internationalen Raum, z.B. unter den Vorzeichen von „global citizenship“ zu entwerfen. Es ist unverzichtbar, das Netzwerk der sozialen Beziehungen, das sich längst unterhalb und oberhalb der staatlich verfassten Strukturen ausgebildet hat, unabhängig sowohl von dem unzureichenden Relationsbegriff einer internationalen Gesellschaft als auch von der Metapher des Gattungssubjektes einer universellen Menschheit auf den Begriff zu bringen und die neuen Herausforderungen weltbürgerlichen Handelns wie auch pädagogischer Praxis und Analyse entsprechend zu verankern.

Noch zeichnet sich nicht ab, wie die Komparatistik mit der von Globalisie-

rungs- und Weltgesellschaftstheorie vorgenommenen Relativierung der nationalen Differenz, an der sich ihr Unterscheidungsvermögen bislang wesentlich festmacht, umgehen wird und welche methodologischen Konsequenzen aus der konstruktivistischen These zu ziehen sind, dass dergleichen Differenzen als kontingente, in der Operationsweise der Weltgesellschaft begründete, Konstruktionen begriffen werden müssen. Sowohl praktisch, d.h. hinsichtlich der normativen Intentionen in Richtung auf die Beförderung „internationaler Verständigung" und der Entfaltung weltgesellschaftlicher Gestaltungskompetenz, als auch analytisch hinsichtlich der Multiplizierung der für komparative Analysen relevanten Unterscheidungen erweisen sich die Engführungen einer „inter-nationalen" Sichtweise als unzureichend.

### *„Internationale Erziehungswissenschaft" in der postnationalen Konstellation*

Die internationale Dimension der Erziehung wird von Adick als Gegenstandsbereich einer International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft bestimmt. Sie fasst, indem sie diese Dimension nochmals hinsichtlich der Erziehungspraxis in fremden Kulturen und Gesellschaften zum einen, der interkulturellen und internationalen Erziehungswirklichkeit zum anderen auffächert, diesen Gegenstand bereits in einer weit über das herkömmliche Verständnis von VE hinausgehenden Weise. Darüber hinaus wird auch die internationale Praxis einer auf Erziehung bezogenen internationalen Leistungsmessung, Evaluierung und Politikberatung, wie sie in zunehmendem Maße von supranationalen Institutionen gepflegt wird, als spezifisches neues Praxisfeld der VE ausgewiesen. Dennoch scheint mir das Spektrum der Gegenstandsfelder einer „international" orientierten Erziehungswissenschaft damit noch nicht breit genug gespannt. In Erweiterung eines Vorschlags von Anweiler (1990) könnte man die systematischen Ebenen der Internationalisierung der Pädagogik – im Sinne der wachsenden Relevanz grenzüberschreitender Beziehungen, Aktivitäten und/oder Probleme verstanden – folgendermaßen kategorisieren:

- Die Verwendung des „internationalen Arguments" im Sinne einer Bezugnahme auf Entwicklungen in andersräumigen Bildungssystemen zur Anregung oder Legitimation von Reform- oder Forschungspositionen im nationalen Bildungsdiskurs.
- Die durch Migration und Globalisierung beschleunigte Internationalisierung des pädagogischen Alltags, z.B. hinsichtlich einer nationalen und kulturellen Pluralisierung der Schülerschaft, der Internationalität der verhandelten Bildungsinhalte oder insgesamt verstärkten internationalen Einflussfaktoren auf die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen, unter denen Bildung stattfindet.
- Der Aufschwung einer internationalen pädagogischen Praxis wie bi- und

multilateralen Bildungsmaßnahmen z.B. im Rahmen der Europäischen Union, in Form von Schul- und Hochschulkooperationen zwischen Nord und Süd bis hin zu den pädagogischen Programmen supranationaler Institutionen.
- Der Ausbau eines internationalen pädagogischen Kommunikationszusammenhangs und die Etablierung einer „World Community of Education" mit einer gemeinsamen weltweiten Bildungsprogrammatik, Bildungssemantik und einem gemeinsamen Forschungshorizont.
- Die zunehmende pädagogische Relevanz internationaler Entwicklungen und Konstellationen, die entweder auf der Gegenstands- oder Bedingungsebenen konkreter Bildungspraxis oder als Problem erziehungswissenschaftlicher Forschung in Erscheinung treten.

Zur Ausdifferenzierung der letztgenannten Ebene sei darüber hinaus an jene im einleitenden Kapitel angeführten weiteren Problemdimensionen erinnert, unter denen „Globalisierung als pädagogisches Problem" zu Bewusstsein kommt, und die letztlich gleichermaßen prioritäre Forschungs- wie Praxisaufgaben markieren:

- Die Auseinandersetzung mit den Disparitäten im Welt-Erziehungs-System.
- Die Rückwirkungen der Globalisierung auf das (nationale) Bildungswesen.
- Die Rolle von Bildungs- und Lernprozessen bei der Entstehung von Folgeproblemen der Globalisierung.
- Die Rolle von Bildungs- und Lernprozessen bei der Bewältigung von Folgeproblemen der Globalisierung.
- Der Beitrag von Bildung zur Gestaltung einer gerechten und zukunftsfähigen Weltgesellschaft.

Die genannten Ebenen der pädagogischen Internationalisierung und die aufgeführten pädagogischen Problemfelder der Globalisierung umreißen ein anspruchsvolles Arbeitsprogramm, dem sich eine zeitgemäße Internationale Erziehungswissenschaft im Zeitalter der postnationalen Konstellation stellen muss. Zwangsläufig sind dabei auch pädagogische Arbeitsfelder hinzuzuziehen, die bislang eher am Rande einer international orientierten Erziehung angesiedelt und ebenfalls akademisch nur unzureichend etabliert sind, wie die Friedenspädagogik, die Menschenrechtspädagogik, die Interkulturelle Pädagogik, aber auch die im religionspädagogischen Bereich entwickelte Ökumenische Didaktik, die allesamt, bis auf die von Adick bereits in den Blick genommene Interkulturelle Pädagogik, in den aufgelisteten vier klassischen Kerndisziplinen einer Internationalen bzw. Vergleichenden Erziehungswis-

senschaft fehlen[134]. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass die internationalen Dimensionen der Erziehung „not something fixed or given for all time" sind (Köhler 1994, 5), vielmehr unter veränderten historischen Bedingungen auch neue Dimensionen einer internationalen Erziehung ins Blickfeld rücken können, wie z.B. die so genannte „europäische Dimension" im Bildungswesen oder aber auch die Transformation der klassischen Umweltpädagogik zu einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung", mit der diese, im Anschluss an das Kapitel 36 der Agenda 21, zumindest auf der Anspruchsebene auf eine konstitutive internationale Perspektive und das Ethos einer globalen Partnerschaft verpflichtet wird. Noch unerwähnt blieb in diesem Zusammenhang schließlich der Ansatz einer „Global Education" bzw. des „Globalen Lernens", der sich zusehends als Integrationsformel für alle Bemühungen um die Implementierung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung herauskristallisiert und anschließend ausführlich behandelt werden soll.

Es führte in die Irre, wollte man das Proprium einer Internationalen Erziehungswissenschaft über den normativen Gehalt einer Erziehung zur Verständigung in der Weltgesellschaft, zum Frieden, zur globalen Verantwortlichkeit oder zur Kompetenzbildung unter den Bedingungen internationalisierter Lebens- und Arbeitsverhältnisse bestimmen. Wenngleich die o.g. Arbeitsfelder einer internationalen Erziehungspraxis wesentlich von Bildungsintentionen wie diesen geleitet sein mögen, wäre es nicht hilfreich, das disziplinäre Selbstverständnis pädagogischer Tätigkeitsbereiche ebenso wie deren erziehungswissenschaftliche Reflexion in dergleichen normativen Globalzielen zu begründen. Denn das Ziel einer verantwortungsbewussten Kommunikations- und Gestaltungskompetenz in der Weltgesellschaft muss letztlich als übergeordnete allgemeine Aufgabe aller Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen wahrgenommen werden.

Der gelegentlichen Empfehlung, eine Internationale Erziehungswissenschaft sollte sich verstärkt ihrem ursprünglichen Impetus widmen, einen Beitrag zu Friedensstiftung und Völkerverständigung zu leisten (so Blumenthal 1995), ist daher auch nur insoweit zuzustimmen, wenn damit zugleich zum Ausdruck gebracht wird, dass das erkenntnisleitende Interesse einer kritischen pädagogischen Forschung schlechthin an der weltweiten Humanisierung menschlicher Lebensverhältnisse orientiert sein muss. Dies kann gewiss kein Spezifikum einer Internationalen Pädagogik sein, die über ein solches exklusives normatives Selbstverständnis nur erneut dem Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit und einer dominanten Gesinnungsorientierung Vorschub leisten würde.

Nimmt man die hier entfaltete Weltgesellschaftsperspektive ernst, wäre letztlich jegliche Erziehungspraxis wie deren erziehungswissenschaftliche Reflexion in ihren weltgesellschaftlichen Bezügen zu entfalten. Wie am Bei-

[134] Sie werden allerdings von Lenhart (1999) ausdrücklich zu den gegenwärtigen Aufgabenfeldern einer internationalen Erziehung gerechnet.

spiel der Umweltpädagogik angedeutet, ergibt sich auch in den verschiedensten pädagogischen Tätigkeitsfeldern die Notwendigkeit, sich im pädagogischen Handeln und in der pädagogischen Theorie zumindest selektiv internationalen und globalen Perspektiven zu öffnen. So gesehen impliziert der Weltgesellschaftsbefund eine Transformation der gesamten Erziehungswissenschaft, nicht nur der Internationalen Erziehungswissenschaft. Damit wird jedoch keiner Überführung von Erziehungswissenschaft in Internationale Erziehungswissenschaft in dem hier skizzierten Sinne das Wort geredet, sollte es doch, soll die Leistungsfähigkeit disziplinärer Ausdifferenzierung nicht preisgegeben werden, den spezifischen Relevanzkriterien internationaler Erziehungswissenschaft vorbehalten bleiben, prioritär die internationalen Dimensionen und Implikationen von Bildung und Erziehung der wissenschaftlichen Analyse zu unterziehen.

In einer besonderen Hinsicht allerdings wäre gleichwohl der gesamten Erziehungswissenschaft eine umfassende Internationalisierung anzuraten, nämlich auf der Ebene des Wissenschaftsbetriebs und des pädagogischen Diskurses selbst. So wenig es Sinn macht, von einer „deutschen Physik" zu sprechen und angesichts der Globalisierung der Ökonomie auch kaum mehr von einer deutschen Wirtschaftswissenschaft die Rede sein kann, so erweist sich auch das Selbstverständnis einer „deutschen Erziehungswissenschaft" inzwischen als antiquiert. Wenn wir davon ausgehen können, dass sich Erziehung auf Weltebene als global operierendes Funktionssystem ausdifferenziert hat, *muss sich auch die erziehungswissenschaftliche Forschung im Horizont einer global scientific community entfalten*. Die Internationalität des Diskussionszusammenhanges muss selbst zu einem konstitutiven Moment der pädagogischen Theoriebildung werden[135]. Die Rezeption von pädagogischen Forschungsergebnissen aus dem gemeinsamen Fundus der globalen Erziehungswissenschaft ist bislang ebenso wenig die Regel wie die Pflege der internationalen Kooperation und Kommunikation.

Angesichts der Forderung nach einer Internationalisierung des pädagogischen Diskurses darf freilich nicht verkannt werden, dass sich innerhalb der globalen Pädagog(inn)en-Gemeinschaft, wie auch bei allen multilateralen Forschungskooperationen, die Ambivalenzen der Globalisierung widerspiegeln. Vor allem in der Bildungsforschung mit der Dritten Welt sind die Disparitäten der sozio-ökonomischen Bedingungen, unter denen Pädagogen in Nord und Süd jeweils arbeiten, nicht zu übersehen und bringen damit auch differente Forschungsperspektiven und -interessen zur Geltung: „Wer arm gehalten wird, der reklamiert nicht Generalisierbarkeit, sondern Befreiung. Wer reich bleiben durfte, der begnügt sich mit interkulturellem Verstehen" (Bühler/Datta/Sovoessi 2000, 14).

[135] Pöggeler (1990) führt die konzeptionelle Provinzialität der deutschen Pädagogik der fünfziger und sechziger Jahre vor allem darauf zurück, dass sie kaum Zugang zur Forschung des Auslandes suchte und hatte.

Die fortbestehenden Differenzen, unter denen Erziehung in je spezifischen regionalen Kontexten stattfindet und sich ausprägt, und die daraus resultierenden besonderen Probleme können nicht aus der Perspektive nationaler Wissenschaftstraditionen bearbeitet werden. Sie sind vor dem Hintergrund eines universalen Wissenschaftsverständnisses zu erörtern, das kulturelle, nationale, soziale oder regionale Differenzen wie auch die Notwendigkeit zu Rekontextualisierung universalen Wissens über Erziehung aus der Kenntnis der differenzierten Struktur einer vernetzten Weltgesellschaft zu begründen vermag.

Eine Internationale Erziehungswissenschaft, die sich unter dem Leitbild einer global zukunftsfähigen und gerechten Entwicklung zugleich als eine „kritische" begreift, wird sich nicht mit der nüchternen Beobachtung von Disparitäten in der Weltgesellschaft begnügen können. Jene eklatanten sozioökonomischen Missverhältnisse, die die Bildungsexpert(inn)en des Südens von der gleichberechtigten Partizipation an der universalen Scientific Community ausschließen und die weiten Teilen der Weltbevölkerung den menschenrechtlich verbürgten Zugang zu einer allgemeinen und universalen Bildung verwehren, provozieren eine gesellschaftsverändernde Praxis.

Internationale Bildungsforschung wie Globales Lernen werden „im Süden erst dann ein gleiches Gewicht erhalten, wenn der Nachholbedarf an ökonomischer Entwicklung so weit befriedigt wurde, daß die weltweiten Unterschiede nicht mehr als Resultat nach-kolonialer Ausbeutungsverhältnisse verstanden werden müssen" (Bühler 1996, 217). Pädagogische Theorie und Praxis sind daher auch an dem Beitrag zu bemessen, den sie zur Überwindung gesellschaftlicher Verhältnisse erbringen, in denen die Rechte aller Menschen auf ein Leben in Würde und die gleichberechtigte Teilhabe an den globalen Gütern beschnitten werden.

# *VI.*
# *Bildung für die Weltgesellschaft? Weltbürgerliche Erziehung in Zeiten der Globalisierung*

Zuvor wurde dargelegt, in welcher Weise Erziehung und Bildung einerseits selbst als Faktoren globaler Vergesellschaftungsprozesse zu begreifen sind und wie sich andererseits Globalisierungsprozesse im Bildungssystem strukturell, konzeptionell, sowie, im Bereich der pädagogischen Reflexion, disziplinär niederschlagen. Ich gehe davon aus, dass das Weltgesellschaftstheorem dabei ein hohes Auflösungsvermögen für die Analyse dergleichen bildungssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen erwiesen hat. Ich hoffe, hiermit hinreichend die Plausibilität meiner Ausgangsthese unterstrichen zu haben: Die Bindung pädagogischen Denkens an einen nationalstaatlichen Bildungsauftrag und an ein territoriales Gesellschaftsverständnis ist antiquiert und bringt Engführungen pädagogischer Aufmerksamkeit mit sich, die den Blick auf die Herausforderungen unserer Zeit verstellen. Aus der Warte der Weltgesellschaftsperspektive ergibt sich ein anders akzentuierter Entwurf pädagogischer Wirklichkeit – ein Entwurf, der zumindest dahingehend komplexer und reichhaltiger ist, als er die Bedingungen und Grenzen nationalgesellschaftlichen Bildungsdenkens selbst zu beobachten erlaubt.

Hier soll nun der Ertrag der gesellschaftstheoretischen und sozialethischen Reflexion über Globalisierung und Weltgesellschaft auf seine didaktischen Konsequenzen hin geprüft werden. Welche Aufgaben ergeben sich für eine didaktische Konzeption, die sich nicht nur reaktiv am weltgesellschaftlichen Kontext zu orientieren gedenkt, sondern deren pädagogische Intentionalität auf die Ausbildung einer Kompetenz zur humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse verweist? Die verschiedenen Projekte, didaktische Antworten auf diese Problemstellung zu finden, werden von mir unter die Formel „Globales Lernen“ gefasst. Zunächst werden der Entstehungshintergrund des Diskurses über ein „Globales Lernen“ skizziert und zentrale Bestimmungsmomente einer Didaktik Globalen Lernens anhand antinomisch formulierter Grundbegriffe entwickelt. Anschließend knüpfe ich an die bereits im ersten Kapitel aufgeworfene Frage an, in welcher Weise gesellschaftsanalytische Erkenntnisse didaktisch fruchtbar gemacht werden können, und diskutiere verschiedene Verfahrensweisen der Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben. Dabei erweist sich der Kompetenzbegriff als ein hilfreiches Brückenkonzept; daher werden im dritten Teil unterschiedliche Kompetenzanforderungen für ein verantwortungsvolles

Handeln in der Weltgesellschaft geprüft. In kritischer Absetzung zur Schlüsselqualifikationsdebatte werden abschließend die Entwicklung eines differenzierten Kompetenzprofils vorgeschlagen und diesbezügliche Forschungsdesiderata benannt.

## *1. Globales Lernen – Leitlinien und Spannungsfelder eines didaktischen Konzeptes*

*Begriff und Entstehungszusammenhang*

Globales Lernen soll hier sehr allgemein für ein ganzes Bündel an pädagogischen Konzepten stehen, die sich auf die gesellschaftliche Globalisierung beziehen. Ausgangspunkt Globalen Lernens ist die Hypothese, dass die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht hinreichen, um der heranwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt orientieren zu können, die in wachsendem Maße von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist. Globales Lernen ist somit eine Chiffre für die Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft. Das Spektrum der Ansätze, die sich diesem Anliegen zuordnen lassen, ist weit gespannt und lässt sich, bis auf die konvergente Problemstellung, schwerlich auf gemeinsame didaktische Grundsätze zurückführen. Auf der einen Seite finden sich eher bescheidenere Varianten, die die pädagogische Herausforderung durch die Globalisierung in erster Linie auf der Gegenstandsebene verorten und daher, schwerpunktmäßig in der Politik- und Geographiedidaktik, um Zugänge bemüht sind, die es ermöglichen, den neuen Gegenstandsbereich der „Globalisierung“ oder das Thema der globalen Gefährdungen fachdidaktisch zu erschließen[136]. Auf der anderen Seite wird Globales Lernen als elementare Dimension eines neuen, zeitgemäßen Allgemeinbildungsverständnisses begriffen und vor diesem Hintergrund eine radikale Transformation jeglicher Bildung im Lichte des erweiterten Welthorizontes angemahnt. Das weitreichendste Verständnis Globalen Lernens kommt in jenen pädagogischen Theorien zum Ausdruck, die für einen grundlegenden Paradigmenwechsel plädieren und Globales Lernen als Konsequenz der pädagogischen Anwendung des ganzheitlichen, holistischen Paradigmas definieren[137]. Zwischen diesen Polen bewegen sich variantenreiche Modelle, die jeweils unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Umgangs

[136] So z.B. Kross 1997, G. Fuchs 1998.
[137] So bei Selby (2000) – eine Auffassung, der auch die Positionen von Bühler (1996) oder Morin (Morin/Kern 1999) entsprechen.

mit der globalen Herausforderung akzentuieren, sei dies nun in methodischer Hinsicht die Notwendigkeit ganzheitlicher Lernformen und innovativer Lernkulturen[138], sei es im Blick auf die ethischen Lernziele die Suche nach weltweit verbindlichen Wertmaßstäben oder die Befähigung zu einer weltbürgerlichen Existenz[139]. Weiterhin gehen die Auffassungen auch darüber auseinander, ob es sich beim Globalen Lernen um eine Integrationsformel handelt, die verschiedene pädagogische Arbeitsfelder u.a. die Friedenspädagogik, die Entwicklungspädagogik, die Umweltpädagogik und das interkulturelle Lernen zu einem kohärenten Konzept zu bündeln vermag, oder ob damit nicht eher ein neues pädagogisches Arbeitsfeld bezeichnet werden soll, das zu den anderen hinzutritt, ohne damit Sinnhaftigkeit und Eigenständigkeit dieser verschiedenen pädagogischen Zugänge zu gesellschaftlichen Entwicklungsfragen zu bestreiten[140].

Schließlich darf nicht übersehen werden, dass der Anspruch eines Globalen Lernens von manchen Kritikern als irreführend, ideologisch oder inadäquat zurückgewiesen wird, selbst wenn diese den Ausgangspunkt teilen sollten, dass auf die globale Herausforderung pädagogisch reagiert werden muss. Die Kritik reicht von Vertretern einer konservativ-traditionalistischen Position, die die Mobilisierung der nationalen Energien und Tugenden als wichtigstes Instrument betrachten, um im verschärften internationalen Wettbewerb bestehen zu können[141], bis hin zu Vertretern eines „linken" Kommunitarismus, die das „Empowerment" der lokalen Basisbewegungen als Gegenkraft zu den ökonomischen Mächten, die hinter der Globalisierung stekken, verfechten, und daher der „global education" eine „local education" entgegensetzen[142].

Für jene Ansätze Globalen Lernens, die sich der Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte, der internationalen Solidarität und der internationalen Gerechtigkeit verpflichtet fühlen, gilt die „Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten", die im November 1974 von der 18. Generalkonferenz der UNESCO verabschiedet worden war, als bedeutendstes Referenzdokument. Wenngleich darin der Terminus einer „global education" noch nicht verwendet wird, benennt die Empfehlung doch den zentralen Leitsatz, dass auf allen Ebenen der Erziehung eine *globale Anschauungsweise* realisiert werden soll, und weist weitere elementare Kompetenz- und Einstellungsziele aus, die in heutigen Konzepten Globalen Lernens wieder aufgegriffen werden:

---

[138] Z.B. DED 1998.
[139] Z.B. Dt. Unesco-Kommission 1997.
[140] Vgl. de Haan/Seitz 2001.
[141] Am Beispiel der Konflikte um die Global Education in den USA diskutiert von Lamy 1990.
[142] So z.B. Prakash 1993, aber auch Messerschmidt 2002.

„In order to (...) promote international solidarity and co-operation, which are necessary in solving the world problems affecting the individuals' and communities' life and exercise of fundamental rights and freedoms, the following objectives should be regarded as major guiding principles of educational policy:
(a) an international dimension and a global perspective in education at all levels and in all its forms;
(b) understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life (...);
(c) awareness of the increasing global interdependence between peoples and nations;
(d) abilities to communicate with others;
(e) awareness not only of the rights but also of the duties incumbent upon individuals, social groups and nations towards each other;
(f) understanding of the necessity for international solidarity and co-operation;
(g) readiness on the part of the individual to participate in solving the problems of his community, his country and the world at large" (Dt. UNESCO-Kommission 1975, 8).

Diese normativen Leitsätze einer „international education" – so der Terminus, den die UNESCO seinerzeit noch präferierte – sind nicht erst im Jahr 1974 originär und aus dem Stand aufgestellt worden. Der Verabschiedung dieser Empfehlungen vorausgegangen waren vielmehr zahlreiche fehlgeschlagene Anläufe, um zu allgemein gültigen Leitlinien einer „international education" zu gelangen. Ein entsprechender Auftrag war schon bei der 2. Generalkonferenz der UNESCO im Jahr 1947 erteilt worden. In Zusammenhang mit dem 1953 begründeten UNESCO Associated Schools Project wie auch mit den in den fünfziger Jahren lancierten Programmen einer „education for international understanding" (vgl. Seitz 1991), die sich vor allem auf den Bereich der Lehrerbildung und der Unterrichtsmedien konzentrierten, waren letztlich diese Prinzipien bereits präsent, wenngleich es im UNESCO-Kontext seinerzeit noch nicht gelungen war, sich auf gemeinsame Eckdaten einer internationalen Erziehung zu einigen. Die Empfehlung des Jahres 1974 geht allerdings insoweit über die früheren Überlegungen hinaus, als sie die bislang vorherrschende Beschränkung auf den schulischen Bereich aufhebt und die Notwendigkeit einer internationalen Erziehung für alle Bildungssektoren, einschließlich der Erwachsenenbildung betont. Eine Erziehung zur internationalen Verständigung wird zur kontinuierlichen Aufgabe lebenslangen Lernens in allen Feldern des gesellschaftlichen Lebens erklärt.

Die International Encyclopedia of Education vermerkt, der Rektor der United Nations University in Tokio, Soedjatmoko, habe den Begriff „global education" im Jahr 1985 geprägt (Husén/Postlethwaite 1994, 2974). Es mag sein, dass die Vokabel erst zu diesem Zeitpunkt Eingang in den Sprachgebrauch der UNESCO gefunden hat, in der anglo-amerikanischen pädagogischen Diskussion taucht der Terminus jedoch gut ein Dekade früher auf. Martha Crum kann schon 1982 einen „panoramic view" über den Stand der Global Education in den USA (Crum 1982) geben. Die älteste mir bekannte

Definition der Global Education stammt von dem New Yorker Erziehungswissenschaftler Robert G. Hanvey, der in seiner 1976 erstmals aufgelegten Schrift „An Attainable Global Perspective" zugleich das pädagogische Konzept einer globalen Bildung programmatisch und für die US-amerikanische Diskussion einflussreich einführte:

> „Global education involves learning about those problems and issues that cut across national boundaries and about the interconnectedness of systems – ecological, cultural, economic, political, and technological. Global education involves perspective taking – seeing things through the eyes and minds of others – and it means the realization that, while individuals and groups may view life differently, they also have common needs and wants" (zit. nach Tye 1990, 5).

Mit „Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education" legte Lee Anderson 1979 die erste umfassende Studie vor, die den Bedarf zur Neuorientierung der Bildung aus einer detaillierten Analyse der gesellschaftlichen Globalisierungsprozesse ableitet und dabei auch den Befund zu Grunde legt, dass eine „global society" im Entstehen begriffen sei. Das Schweizer Forum „Schule für eine Welt" hat die von Anderson benannten vier elementaren Kompetenzen für „global citizenship"[143] in seinem 1985 erstmals aufgelegten Lernzielkatalog „Lernziele für eine Welt" (vgl. Forum Schule 1989) adaptiert und damit die Debatte über ein Globales Lernen auch im deutschen Sprachraum ins Rollen gebracht. Andersons Verständnis von Global Education macht sich weniger, wie bei Hanvey, an den Themen und Methoden des Lernens fest als vielmehr an der Befähigung des Individuums, im globalen Kontext sachkundig urteilen und handeln zu können:

> „Global education consists of efforts to bring about changes in the content, in the methods and in the social context of education in order to better prepare students for citizenship in a global age" (Anderson 1979, zit. nach Stadler 1994, 46).

Das Schweizer Forum Schule für eine Welt knüpft an diesen Duktus an und definiert Globales Lernen als „die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit" (Forum Schule 1996, S 19). Der konzeptionelle Diskurs über die gewandelten Aufgaben der Bildung in einer zusammenwachsenden Welt und die praktischen und politischen Bemühungen um eine Implementierung Globalen Lernens in den Curricula haben in den USA rund zwei Jahrzehnte früher eingesetzt als in Westeuropa. Sie können sich bis heute auf eine weitaus breitere institutionelle, politische und akademische Infrastruktur stützen, als dies z.B. in Deutschland der Fall ist.

[143] Anderson benennt folgende vier Kernkompetenzen: an der globalen Gesellschaft teilhaben können; die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen; die Fähigkeit, adäquat zu urteilen; die Fähigkeit, Einfluss geltend zu machen (nach Stadler 1994, 32).

Friedens- und Entwicklungspädagogik, die sich in den letzten Jahren als wesentliche Promotoren eines Globalen Lernens erwiesen haben, sind in Deutschland in erster Linie mit der alternativen pädagogischen Praxis sozialer Bewegungen verbunden, wohingegen es ihnen an bildungspolitischer Unterstützung ebenso wie an der Verankerung in universitärer Forschung und Lehre mangelt. David Hoops „Global Guide to International Education" (1984) konnte demgegenüber bereits für die frühen achtziger Jahre 68 Organisationen, Forschungseinrichtungen und Bildungsagenturen in den USA ausweisen, die sich speziell mit International Education bzw. Global Education befassen.

Dass sich in den USA Bildungsadministration und Universitätsinstitute in besonderer Weise der Förderung einer internationalen Bildung angenommen haben, hängt mit benennbaren zeitgeschichtlichen Umständen zusammen[144]. Schon unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg waren vor dem Hintergrund der neuen sicherheitspolitischen wie ökonomischen Führungsrolle, die die USA nunmehr für die westliche Welt innehatte, verschiedene Programme – allen voran das berühmte Fulbright-Programm für den internationalen Studentenaustausch – auf den Weg gebracht worden, um die internationale Verständigung, den kulturellen Austausch und die Verbreitung der amerikanischen Werte zu fördern. Das Studentenaustauschprogramm wurde 1961 auf der Grundlage des Fulbright-Hays-Act um weitere Elemente, die auch curriculare Entwicklungen und Lehreraustausch umfassten, erweitert. Ein von der Johnson-Administration 1966 eingebrachtes International Education Act sah schließlich eine Verbreiterung der internationalen Studien an amerikanischen Colleges und Universitäten wie auch die Stärkung der internationalen Erziehung an Primar- und Sekundarschulen vor. Der Kongress verweigerte allerdings die Bereitstellung entsprechender Mittel. Verschiedene Studien und landesweite Umfragen über den weltpolitischen Kenntnisstand amerikanischer Schüler und College-Studenten belegten in den siebziger Jahren, wie wenig die nachwachsende Generation über andere Regionen und weltweite Angelegenheiten informiert war. Politiker wie Führungskräfte in der US-amerikanischen Wirtschaft reagierten alarmiert auf die Diagnose, dass die amerikanische Jugend weitgehend „illiterate in world affairs" (vgl. Schleicher 1992, 213) sei, schien doch eine solche Begrenztheit des Welthorizonts unangemessen für die Bürger einer militärischen, weltpolitischen wie weltwirtschaftlichen Supermacht. Aufgerüttelt durch dergleichen Ergebnisse wurden Anfang der achtziger Jahre seitens verschiedener Bundesstaaten neue Initiativen zur Förderung einer internationalen und globalen Bildung ergriffen und vereinzelt auch auf Regierungsebene Sonderdezernate für Global Education eingerichtet.

Die Bemühungen um die Förderung und Weiterentwicklung einer Global

[144] Zur Geschichte der internationalen und globalen Bildung in den USA vgl. u.a. Spaulding 1991, Schleicher 1992, Stadler 1994, Tye 1990.

Education in den USA waren somit wesentlich motiviert durch das strategische Interesse der amerikanischen Regierung und der amerikanischen Wirtschaft, die hegemoniale Rolle der USA auf der Weltbühne zu stabilisieren[145]. Bei der Begründung der Forderung nach einer Globalisierung der „American education" spielt auch in manchen neueren Publikationen der Verweis auf die Erosion der westlichen Dominanz und die Abschwächung der US-amerikanischen Hegemonie eine zentrale Rolle (vgl. Anderson 1990). Die Zukunft der US-amerikanischen Nation bildet den Referenzrahmen für die US-amerikanische Diskussion über Global Education. Dies schließt nicht aus, dass mittlerweile auch in den USA zahlreiche pädagogische Konzepte unter den Segeln einer Global Education fahren, die sich dezidiert gegen die Präferenz nationaler Hegemonialinteressen wenden, demgegenüber die Prinzipien einer Global Citizenship vertreten und sich auf die in UNESCO- oder UN-Dokumenten verankerten Referenzwerte der internationalen Gemeinschaft beziehen (vgl. Lamy 1990).

Allerdings haben sich seit Verabschiedung der UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung auch im UNESCO-Kontext seit 1974 die Koordinaten, die die Aufgaben internationaler Erziehung definieren, erheblich verschoben. Angesichts der weltpolitischen Veränderungen war innerhalb der UNESCO verschiedentlich angeregt worden, die Empfehlung von 1974 einer Revision zu unterziehen. Statt einer Neufassung der Empfehlung wurden auf der 44. Internationalen Bildungskonferenz in Genf 1994 eine Deklaration und ein Integrierter Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie vorgelegt (vgl. Europ. Universitätszentrum 1997). In diesen Dokumenten kommen nun zusätzliche Aspekte zur Sprache, die in der 74er-Erklärung noch unberücksichtigt oder unterbelichtet geblieben sind: dazu zählen

- die Betonung der Demokratie,
- die stärkere Akzentuierung des interkulturellen Lernens und der Umweltbildung,
- der Hinweis auf die Gender-Dimension und die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern,
- die Auseinandersetzung mit einem positiven Friedensbegriff, der – unter dem Stichwort einer „Kultur des Friedens" – über ein bloß negatives Verständnis von Frieden als „Abwesenheit von Krieg" hinausgeht,
- die Anerkennung, dass der soziale Wandel und das Zusammenleben in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft immer von Konflikten begleitet sein wird, eine Kultur des Friedens somit nicht in der

[145] Erinnert sei hier nur an den ganz analogen Begründungszusammenhang der weltpolitischen Bildungsarbeit an den preußischen Hochschulen, wie er bereits in Kapitel V.3 angesprochen wurde: für ein Weltvolk, so hieß es damals, sind Weltkenntnisse unverzichtbar (vgl. Weltpolitische Bildungsarbeit 1926).

Abschaffung von Konflikten bestehen kann, sondern vielmehr in der „Fähigkeit zur gewaltlosen Konfliktlösung“ verankert sein muss,
- die weitere Aufwertung der außerschulischen Bildung und das Plädoyer für ein besseres Zusammenwirken der formellen Bildung und der außerschulischen Bildung.

Von entscheidender Bedeutung ist allerdings die implizite Revision der herkömmlichen Sicht internationaler Verständigung, mit der zugleich der Begriff einer internationalen Erziehung völlig neue Konturen erhält. Das Leitbild der internationalen Verständigung war seit Gründung der UNESCO gebunden an das Prinzip der nationalen Souveränität. Internationale Beziehungen wurden in erster Linie als Beziehungen, die Staaten bzw. deren Repräsentanten untereinander pflegen, gedeutet – und einer Erziehung zur internationalen Verständigung war in erster Linie die Aufgabe zugedacht, in der Bevölkerung um die Akzeptanz für die internationalen Verpflichtungen zu werben, die ihre jeweiligen Regierungen eingegangen sind (vgl. Seitz 1991). Auch die 74er-Empfehlung der UNESCO ist von der Voraussetzung geprägt, dass die Akteure internationaler Beziehungen ausschließlich Regierungen oder nationalstaatliche Repräsentanten sind. Diese Auffassung kann heute weder in der politikwissenschaftlichen Theorie, noch in der Praxis weltpolitischen Konferenzgeschehens länger überzeugen[146]. Längst haben unzählige nichtstaatliche Akteure die internationale Bühne betreten – und es ist bemerkenswert, dass die Dokumente der Internationalen Bildungskonferenz von 1994 dieser Entwicklung insofern Rechnung tragen, als sie die Gleichwertigkeit der verschiedenen Akteursebenen ausdrücklich anerkennen, von den Individuen, über ethnische, kulturelle, soziale und religiöse Gruppen bis hin zu den Nichtregierungsorganisationen, den Regierungen und den internationalen Organisationen.

Mit der Berücksichtigung der interpersonalen und der zivilgesellschaftlichen Ebene grenzüberschreitender Zusammenarbeit kommen weitaus mehr als nur „new and extended dimensions“ internationaler Erziehung in den Blick, wie dies ein Kommentator der Ergebnisse der Internationalen Bildungskonferenz von 1994 vermerkt (vgl. Koehler 1994, 10). Hiermit ist vielmehr der Wandel von einer internationalen Erziehung zum Globalen Ler-

[146] Wenn heute verschiedentlich die Aufgabe entwicklungspolitischer Bildung auf die politischen Agenden, die bei den Weltkonferenzen ausgehandelt worden sind, bezogen wird, taucht diese Engführung in neuer Variante wieder auf. So betont Ludgera Klemp: „Weltbürgerliches Denken und Handeln bilden die elementaren Grundlagen für die politische Umsetzung der bereits vorhandenen sowie entstehenden multilateralen Abkommen“ (Klemp 2000, 185). Diese These trifft durchaus zu – dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass sich weltbürgerliches Handeln und Denken auf einer Vielzahl von Akteursebenen artikuliert. Die Verpflichtungen, die die Staatengemeinschaft untereinander eingegangen sind, markieren nur einen der möglichen Bezugspunkte Globalen Lernen

nen angezeigt. Für das herkömmliche Paradigma einer inter-nationalen Erziehung bildete die zwischenstaatliche Kooperation der Repräsentanten souveräner Nationen das elementare Gerüst für die friedliche Gestaltung grenzüberschreitender Beziehungen und die Verständigung zwischen den Angehörigen verschiedener Nationen. Mit der Anerkennung interpersonaler, intranationaler, interkultureller und transnationaler Handlungsebenen wird das nationalstaatliche Paradigma relativiert und werden die Aufgaben internationaler Erziehung befreit von der Bindung an die Qualität der zwischenstaatlichen Kooperation. Bezugspunkt internationaler Erziehung ist so gesehen nicht mehr die Staatenwelt, sondern die Weltgesellschaft – und unter dieser Perspektive kann von „inter-nationaler" Erziehung auch nicht mehr im eigentlichen Sinne des Wortes die Rede sein[147].

Im selben Zeitraum, in dem die Diskussionen und Dokumente innerhalb der UNESCO einen langsamen Wandel von einer „international education" zu einer „global education" signalisieren, wurden auch Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland sukzessive in eine Konzeption Globalen Lernens überführt. Ausschlaggebend dafür waren u.a. folgende Trends:

1. Schon lange vor dem Zusammenbruch der staatssozialistischen Systeme des Ostens erodierte die Dreiteilung der Welt in eine Erste, Zweite und Dritte Welt. Die wachsende *Differenzierung* der sozialen, politischen und ökonomischen Entwicklung innerhalb von Asien, Lateinamerika und Afrika ließ es immer fragwürdiger erscheinen, die Nachfolgestaaten der ehemaligen Kolonien noch als eine homogene Staatengruppe zusammenzufassen, deren Mitglieder durch gemeinsame Interessen und identische Entwicklungsprobleme gekennzeichnet sind. Der ursprüngliche Gegenstandsbereich entwicklungspolitischer Bildung, die „Dritte Welt", verlor damit an Kontur. Der Nord-Süd-Konflikt lässt sich heute nicht mehr an einer territorial definierten Achse festmachen, die Kluft zwischen reich und arm, zwischen Inklusions- und Exklusionsbereich der Weltgesellschaft, zieht sich quer durch die Regionen der Welt[148].

2. Die Einsicht in die Nichtuniversalisierbarkeit des westlichen Konsumniveaus und die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen durch das industriegesellschaftliche Entwicklungsmodell verweisen auf die *„Verallgemeinerung der Entwicklungsproblematik*" (vgl. Brock 1997). Es gibt, so lau-

[147] Allerdings wird im UNESCO-Kontext nach wie vor der Begriff der „international education" präferiert, von „global education" ist nur zögerlich die Rede (vgl. Schöfthaler 2000). Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Vereinten Nationen und ihre Sonderorganisationen als Mitgliedsorganisationen von Staaten nach wie vor elementar auf dem Prinzip der nationalen Souveränität aufruhen.

[148] Wobei natürlich nach wie vor gilt, dass die Mehrzahl der Armen auf diesem Planeten im geographischen „Süden" lebt, es daher weiterhin angemessen ist, die Einkommensdisparitäten in der Weltgesellschaft als Nord-Süd-Gefälle abzubilden.

tete eine Erkenntnis, die seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre in der entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland immer nachdrücklicher kommuniziert wurde, keine entwickelten und unterentwickelten, sondern nur unterschiedlich fehlentwickelte Länder. Dass auch die Industrieländer selbst in zunehmendem Maße von Prozessen ungleicher Entwicklung betroffen sind, hat die Erfahrung weiter bestärkt, dass sich die Entwicklungsfrage längst zu einem Problem der Weltgesellschaft ausgeweitet hat.

3. Mit der Abkehr von einem assistenzialistischen Entwicklungshilfe-Denken – „die haben die Probleme, wir haben die Lösungen" – hat sich auch die Blickrichtung entwicklungsbezogener Bildung verschoben. An die Stelle eines Lernens *über* die Dritte Welt trat die Aufgabe*, von und mit* den Menschen des Südens zu lernen. Internationale Begegnungs- und Partnerschaftsprogramme, die praktische und dialogische Arbeit an gemeinsamen Themen und Problemen, die verstärkte Einbeziehung von Migrant(inn)en sowie insbesondere der Ausbau kulturorientierter Lernformen drängten im Verlaufe der achtziger Jahre zunehmend die Dominanz der herkömmlichen Didaktik politischer Aufklärung zurück. Man rückte, zumindest in den didaktischen Absichtserklärungen, von der bisherigen Praxis ab, die Menschen des Südens primär in Defizitkategorien und als Objekte von Hilfe und Solidarität zu beschreiben. Sie sollen vielmehr als Subjekte ihrer eigenen Lebensgestaltung, mit eigenen Hoffnungen, Perspektiven und Interessen wahrgenommen werden. Der kulturelle und menschliche Reichtum der Armen kommt verstärkt in den Blick, damit einher geht das wachsende Interesse an kulturorientierten und ganzheitlichen Lern- und Arbeitsmethoden in der entwicklungsbezogenen Bildung.

4. Mit der „Entdeckung" der kulturellen Dimension gesellschaftlicher Entwicklung gerät in der Entwicklungsforschung und in der entwicklungspolitischen Bildung in den achtziger Jahren der bislang leitende ökonomistische Reduktionismus des Entwicklungsverständnisses verstärkt in die Kritik. Die *räumliche wie sachliche Ausweitung* des traditionellen Gegenstandsbereiches der entwicklungsbezogenen Bildung auf den größtmöglichen Horizont der Weltgesellschaft lässt sich auch in einem zum Verlauf der Kulturdiskussion parallelen Argumentationsstrang beobachten. Einen anschaulichen Eindruck von der unübersichtlich gewordenen Thematik entwicklungsbezogener Bildung in den achtziger Jahren gibt Pradervand auf der Grundlage einer Forschungsreise in mehrere europäische Länder und nach Kanada zur Erhebung des Standes der Development Education (hier in der deutschen Übersetzung „entwicklungspolitische Bildungsarbeit EB"):

> „In den erwähnten Ländern platzt die traditionelle Konzeption der EB, also öffentliche Informations- und Bildungsarbeit über die Dritte Welt, die Nord-Süd-Beziehungen und die Ursachen der Unterentwicklung aus allen Nähten. Unter den EB-Fachleuten, mit denen ich gesprochen habe, unterstützt niemand mehr dieses traditionelle Konzept. Dagegen sind sich alle Befragten darin einig, daß

> die Ökologie, die Abrüstung und alternative Lebensweisen – um nur einige der wichtigsten Themen zu nennen – unbedingt zur EB gehören. Aber warum sollte man sich darauf beschränken? Wenn man die EB vom Inhalt her definiert, dann sollten auch die holistische Medizin, die Emanzipation der Frau, die neuen Pädagogen, die Ernährung, und die Befreiungstheologie, die Geschichte der Befreiungsbewegungen zur EB gehören" (Pradervand 1982, 47).

Die scheinbare Beliebigkeit der Themen signalisierte die große Verunsicherung über den traditionellen Gegenstandsbereich dieses pädagogischen Arbeitsfeldes, das sich ursprünglich über den Bezug auf die ökonomischen Entwicklungsprobleme der Dritten Welt definiert hatte. Die enorme Ausweitung und Konfusion des Gegenstandsbereichs, die Pradervand damals zutreffend für die Praxis der entwicklungsbezogenen Bildung beobachtete, ist heute einer neuen Stringenz der Argumentation gewichen. Entwicklungsbezogene Bildung im nunmehr erweiterten Verständnis eines Globalen Lernens hat es thematisch nicht mit Beliebigem, sondern mit Entwicklungsfragen der Weltgesellschaft zu tun. Unstrittig dürfte sein, dass diese Entwicklungsfragen heute mehrdimensional erschlossen werden müssen, und das heißt, neben der ökonomischen und sozialen Dimension u.a. auch die kulturelle, die politische und die ökologische Dimension gesellschaftlicher Entwicklung in Betracht zu ziehen sind. Daraus ergibt sich auch die zwingende Notwendigkeit, die entwicklungspolitische Bildung mit den konvergenten Traditionslinien der Friedenspädagogik, Umweltbildung und der interkulturellen Erziehung zu verzahnen.

6. Schließlich ist im Werdegang der entwicklungspolitischen Bildung zumindest im deutschsprachigen Raum eine deutliche Verschiebung von der Auseinandersetzung mit makrostrukturellen Problemlagen hin zum sozialen Lernen im Nahbereich und zur Erschließung individueller Handlungsperspektiven zu beobachten. Mit der Betonung teilnehmerorientierter Lernformen, der „*Alltagswende*" in den Sozialwissenschaften und durch den „Nahbereichsansatz" der Bochumer Schule wurde dieser Trend schon in den späten siebziger Jahren vorbereitet: entwicklungspolitische Kompetenz muss letztlich in den Konfliktfeldern des kommunalen Alltags erworben werden und in der gelingenden Erfahrung der politischen Gestaltbarkeit des eigenen Lebensumfeldes zum Ausdruck kommen, so lautete damals eine zentrale These, die sich die alternative pädagogische und politische Praxis der neuen sozialen Bewegungen zum Vorbild nahm. Erst mit der Rückbindung an die subjektiven Kompetenzen, die für erforderlich erachtet werden, um an der gesellschaftlichen Entwicklung partizipieren zu können, vollzieht die Entwicklungspädagogik eine notwendige didaktische Wende, die es heute ermöglicht, entwicklungsbezogene Bildung bzw. Globales Lernen als ein eigenständiges pädagogisches Programm zu formulieren und nicht bloß als ein abgeleitetes politisches Instrument, das der Popularisierung entwicklungstheoretischer Erkenntnisse oder Bekenntnisse, der Loyalitätswerbung für die staatliche

Entwicklungszusammenarbeit oder der Spendenmobilisierung kirchlicher Hilfswerke dient. In diesem Sinne betont auch das vom Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) im Dezember 2000 beschlossene Positionspapier zum Globalen Lernen[149] die Differenz zwischen dem Bildungsauftrag und den Prinzipien und strategischen Interessen, die andere Instrumente entwicklungsbezogener Inlandsarbeit wie die Öffentlichkeitsarbeit, die Spendenwerbung oder die Lobbyarbeit anleiten:

> „Globales Lernen zielt auf die Entfaltung der Persönlichkeit und der Kompetenzen des Menschen. Es möchte durch die Vermittlung von Wissen, Motivation und ethischer Orientierung und durch die Anregung entsprechender Lernprozesse Menschen dazu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und in dem eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Weltentwicklung zu leisten“ (VENRO 2000, 9).

Mit der Differenzierung verschiedener Kommunikationsinstrumente wird anerkannt, dass pädagogische Prozesse einer anderen Verlaufslogik folgen als andere Formen entwicklungsbezogener Kommunikation. Die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung zu einer Theorie und Praxis des Globalen Lernens hat somit nicht nur mit Veränderungen auf der Gegenstandsebene, den Entwicklungsproblemen der Weltgesellschaft, zu tun, sondern ist auch mit einer didaktischen Neuorientierung verbunden, die das lernende Subjekt mit seinen Lernblockaden und Lernpotenzialen, aber auch mit seinen Rechten und seiner Verantwortung als Weltbürger(in) in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses rückt. Globales Lernen emanzipiert sich damit auch von der Entwicklungspolitik, insofern es nicht mehr, wie dies noch bei manchen älteren Promotoren der entwicklungspolitischen Bildung vertreten wurde, als eine subtile Variante politischer Einflussnahme oder strategischer Meinungsmanipulation daherkommt, sondern dezidiert als ein pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft ausgewiesen ist.

Die Aufhebung der herkömmlichen internationalen Erziehung in einem neu geschnittenen Profil eines Globalen Lernens wurde bereits zum Umbau der Staatenwelt zu einer „Gesellschaftswelt“ in Beziehung gesetzt. Der relative Machtverlust nationalstaatlicher Instanzen, die schwindende Steuerungsfähigkeit nationaler Politik und die wachsende Durchlässigkeit staatlicher Grenzen für soziale Kommunikation, ökonomische Beziehungen oder ökologische Gefährdungen haben das internationale System bzw. dessen öffentliche Wahrnehmung grundlegend verändert. Damit wird auch die Rolle der mündigen Bürger(innen) neu definiert, schienen sie doch bislang nur vermittels ihrer politischen Repräsentanten an der globalen Ebene partizipieren zu können, wohingegen nun eine direkte Teilhabe am sozialen und ökonomischen Netzwerk der Weltgesellschaft vorstellbar ist.

[149] An dessen Zustandekommen der Autor, als damaliger Sprecher der AG Bildung des VENRO, federführend beteiligt war.

Analog verweist auch der hier beschriebene Wandel der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen auf diese Globalisierungsprozesse, die die bislang unterstellte räumliche Kongruenz von Wirtschaftsraum, Kulturgemeinschaft und dem Handlungsfeld politischer Souveränität aushebeln. Auch der modernisierungstheoretisch inspirierten Entwicklungspolitik lag letztlich ein fragwürdiges Entwicklungsverständnis zu Grunde, das nationalstaatlich verfasste Gesellschaften als Einheiten des Entwicklungsprozesses begriff. Diese Vorstellung ist heute nicht mehr haltbar. Allerdings geht Sachs (2000) m.E. zu weit, wenn er die provokante Behauptung aufstellt, mit der Schwächung der Staaten in Nord und Süd sei zugleich die Geschäftsgrundlage der Entwicklungspolitik abhanden gekommen. Die Aufgaben der Entwicklungspolitik lassen sich auch im Rahmen globaler Vergesellschaftung neu formulieren und die wachsende Bedeutung von Entwicklungskooperationen auf nichtstaatlicher wie auf multilateraler und supranationaler Ebene demonstriert, dass weder die Akteure noch die Subjekte entwicklungspolitischer Zusammenarbeit a priori als territorialstaatlich verfasste regionale Gesellschaften begriffen werden müssen. Aber genau diese Beobachtung zwang letztlich auch die Entwicklungsforschung dazu, vom Paradigma der nationalen Gesellschaft als elementarer Entität von Entwicklungsprozessen abzurücken und den Begriff der gesellschaftlichen Fehl- oder „Unterentwicklung" damit auch von fixen territorialen Bindungen zu entkoppeln. Und analog sah sich auch die entwicklungspolitische Bildung genötigt, ihre Fixierung auf eine territoriale Definition ihres Gegenstandsbereiches, die „Dritte Welt", aufzugeben und das Thema der gesellschaftlichen Entwicklungskrisen im weltgesellschaftlichen Kontext zu verorten.

Sowohl die internationale Erziehung als auch die entwicklungspolitische Bildung (bzw. „Development Education" im anglo-amerikanischen Sprachraum) waren mit dem Paradigma der Nationalgesellschaft verknüpft. In dem Maße, in dem die Plausibilität dieser latenten gesellschaftstheoretischen Annahme schwindet und wir der Wirklichkeit einer Weltgesellschaft gewahr werden, ist es daher nur konsequent, wenn die herkömmlichen Formen internationaler Erziehung bzw. entwicklungspolitischer Bildung nunmehr in das Programm eines Globalen Lernens überführt werden. Allerdings zeigt die Global-Education-Debatte in den USA auch, dass nicht alle Vertreter der Zunft, die diesen Titel für sich in Anspruch nehmen, zugleich gewillt sind, das nationale Paradigma preiszugeben. Die Vorstellung von der Präferenz der nationalen Interessen und vom Führungsanspruch der eigenen Nation lässt sich offenbar auch ins globale Zeitalter hinüberretten. Globales Lernen ist dann unter diesen Vorzeichen kein Bildungsauftrag, der die Mündigkeit der Weltbürgerinnen und Weltbürger zu befördern gedenkt, sondern vielmehr ein strategisch eingesetztes Qualifizierungsinstrument im globalen Standortwettbewerb.

Der Titel eines Globalen Lernens vereinigt somit recht verschiedene Ansätze, die sich nicht auf ein gemeinsames methodisches, sachliches oder normatives Konzept zurückführen lassen. Die Offenheit und Unabgeschlossenheit des Konzeptes scheint allerdings für Globales Lernen konstitutiv zu sein. Das Proprium eines Globalen Lernens wird sich nicht als kompaktes Set von sieben epochalen Schlüsselproblemen und vier Schlüsselqualifikationen bündeln oder in eine Lernkiste mit den zehn pfiffigsten methodischen Tricks packen lassen. Die grundsätzliche Schwierigkeit, Globales Lernen präzise charakterisieren und definieren zu können, hängt vor allem mit zwei Faktoren zusammen:

1) Globales Lernen ist, zumindest im deutschsprachigen Raum, kein didaktisches Programm, das am grünen Tisch von Bildungspolitikern oder Erziehungswissenschaftlerinnen entworfen worden wäre. Die Vokabel bringt vielmehr die Reflexion einer vielfältigen Praxis auf den Begriff, einer engagierten Praxis freilich, die bislang vorzugsweise in den Nischen der etablierten Bildungsarbeit, im selbst organisierten Lernen und im bürgerschaftlichen Engagement sozialer Bewegungen, zum Tragen kam[150].

2) Das zweite Hindernis für eine präzise Bestimmung der Grundsätze Globalen Lernens liegt in der Ambivalenz seines Kontextes und seines Gegenstand begründet. Ein Bildungsprozess, der sich auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit der entstehenden Weltgesellschaft einlässt, auf die Gleichzeitigkeit von Zusammenwachsen und Auseinanderfallen, von globaler Wohlstandsmehrung und der dramatischen Zunahme von sozialer Ausgrenzung und Verarmung, wird nicht umhinkommen, diese Widersprüche selbst widerzuspiegeln und zum Ausdruck zu bringen. Die Globalisierung und die Chancen und Gefahren, die sie hervorbringt, werden sehr verschieden erfahren und wahrgenommen, je nachdem ob wir uns als Nutznießer oder Leidtragende, als Akteure oder Opfer dieser Entwicklung begreifen. Mit der zunehmenden weltweiten Verflechtung der sozialen Beziehungen vervielfältigen sich auch die Perspektiven, aus denen wir sie beschreiben und wahrnehmen können. So wenig es eine standortunabhängige Situationsdeutung der globalen Lage gibt, so wenig kann es eine standortunabhängige Beschreibung der Ziele und Aufgaben Globalen Lernens geben.

Die Vorstellung, aus einer scheinbar objektiven Beschreibung der Weltla-

[150] Vermutlich trifft diese Einschätzung allerdings auch auf die Mehrzahl der OECD-Länder zu. Zumindest dokumentiert eine aktuelle Übersicht über den Stand des Globalen Lernens in ausgewählten westeuropäischen Ländern sowie in Japan, die das britische Development Education Journal in seiner Ausgabe 7 (2001) 1 veröffentlicht, dass die entwicklungspolitische Bildung generell von Akteuren auf nichtstaatlicher Seite gepuscht wird, denen jedoch die staatliche Bildungspolitik nach wie vor mit großer Zurückhaltung begegnet. Dementsprechend verharre die Development Education auch weiterhin „on the margins of mainstream education" (Calvert 2001, 22).

ge und einem Kompendium der globalen Probleme die entsprechenden Lernaufgaben oder gar ein globales Kerncurriculum ableiten zu können, ist nicht haltbar – Globales Lernen wird sich eher als ein Vexierbild erweisen, das je nach Standpunkt und sozialem oder pädagogischem Kontext unterschiedliche Ansätze, Prioritäten und Lösungsmöglichkeiten sichtbar werden lässt.

Trotz aller Vorsicht, zu weitgehende Fixierungen vorzunehmen, lassen sich einige Anforderungen an ein Globales Lernen benennen, die sich in der Diskussion zwischenzeitlich herausgeschält haben. Zwei zentrale Elemente, die den internationalen Diskurs zum Globalen Lernen prägen, versucht die in der Internationalen Enzyklopädie der Erziehungswissenschaften formulierte Definition auf den Punkt zu bringen:

> „Global learning is a teaching-learning strategy according to which students learn about global problems and acquire their knowledge in an integrative way. Thus global learning has two characteristics: it deals with global problems and takes a multidisciplinary teaching-learning approach" (Husén/Postlethwaite 1989, 384).

Globales Lernen wird hier durch einen spezifischen Lerngegenstand und eine spezifische Lehr/Lernmethode charakterisiert. Allerdings bringt der Bezug auf globale Probleme zum einen, auf eine multidisziplinäre Herangehensweise zum anderen, eine Engführung mit sich, die im Mainstream der Global-Education-Debatte zu Gunsten eines breiteren Ansatzes überwunden wird. Globales Lernen, wie es von Anderson, Selby, dem Forum Schule für eine Welt, Bühler u.a. verstanden wird, hat es eben nicht nur mit globalen Problemen zu tun, sondern mit der globalen Dimension, auf die heute nahezu jeder potenzielle Lerngegenstand verweist; und weiterhin ist den genannten Autoren und der Bildungspraxis, auf die sie reflektieren, nicht nur daran gelegen, interdisziplinäre Zugänge auf kognitiver bzw. wissenschaftlicher Ebene zu erschließen, vielmehr plädieren sie für ganzheitliche, über kognitives Lernen hinausgehende Lernformen. Dem Doppelsinn von „global" gemäß kennzeichnet dieses Attribut dann einerseits, auf der Gegenstandsebene, die Leitidee, dass Bildungsprozesse heute in einem grenzüberschreitenden, weltweiten Horizont verortet werden müssen, und es markiert andererseits, in methodischer Hinsicht, das Anliegen, Lernerfahrungen in einer ganzheitlichen, interdisziplinären und multiperspektivischen Weise zu erschließen.

Doch auch mit dieser weiteren Interpretation sind die Ebenen, auf denen Globales Lernen auf eine Horizonterweiterung zielt, noch nicht hinreichend bezeichnet. Denn „Globalität" ist nicht nur für die Inhalte und Formen des Lernens, sondern auch für andere didaktische Bestimmungsmomente von Bedeutung[151] – und dies betrifft insbesondere die pädagogische Intentionali-

[151] An diesem Punkt greift auch die von Neumann gegebene Definition „internationaler Bildungsarbeit" zu kurz; er versteht darunter „die Erörterung international rele-

tät, d.h. die Dimension der Bildungsziele, sowie den gesellschaftlich-institutionellen Kontext, in dem Bildung sich vollzieht.

Bezogen auf diese vier Dimensionen, die bei der Analyse und Planung von Bildungsprozessen stets berücksichtigt werden müssen, ließe sich somit Globales Lernen wie folgt charakterisieren:

- *Gegenstand:* Globales Lernen als Auseinandersetzung mit globalen Fragen, als Erschließung der globalen Dimension eines jeden Bildungsgegenstandes und als Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung.
- *Methode*: Globales Lernen als ganzheitliches und interdisziplinäres Lernen, das Zusammenhänge herstellt, verschiedene Wissensbereiche integriert und eine Lernkultur pflegt, die alle menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht und entfaltet.
- *Ziel*: Globales Lernen als Beitrag zur Beförderung einer zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft.
- *Politisch-institutioneller Kontext*: Globales Lernen als Wahrnehmung eines globalen Bildungsauftrags in grenzüberschreitender Bildungskooperation.

Diese idealtypischen Elemente ergeben sich aus der Fragestellung, wie Globalität jeweils in sachlichen, methodischen, normativen und institutionellen Hinsicht pädagogisch zum Ausdruck kommen kann. Allerdings ist damit nur eine Seite der Medaille bezeichnet. Denn Bildungsprozesse vollziehen sich nicht abstrakt und global, sondern stets lokal, kontextuell und subjektbezogen. Auch in der soziologischen Analyse ist immer wieder deutlich geworden, dass Globalisierung in der spezifischen Transformation des Lokalen zum Ausdruck kommt, die aber nicht zu einer Homogenisierung der lokalen Lebenswelten führt, sondern nur verschiedene Kontexte zueinander neu in Beziehung setzt. Für die wechselseitige Verschränkung von Globalem und Lokalem steht Robertsons Begriff der „Glokalisierung". Sowohl der soziologische Befund als auch die spezifische Perspektive pädagogischen Denkens machen es daher erforderlich, Globalität im Rahmen einer didaktischen Konzeption zu kontextualisieren und unter den je besonderen Bedingungen, unter denen lernende Subjekte Globalität erfahren, zu rekonstruieren. Daraus ergeben sich neue Bestimmungsmomente Globalen Lernens, die in einem gewissen Spannungsverhältnis zu den oben genannten Charakteristika stehen. An-

---

vanter Themen in einem internationalen Teilnehmerkreis" (Neumann 1968, 9). Auch diese Definition könnte zu einem idealtypischen Verständnis „internationaler Erziehung" dahingehend vervollständigt werden, dass auch die pädagogische Intentionalität – z.B. „Beförderung der internationalen Verständigung" – und die kontextuell-institutionelle Ebene – z.B. hinsichtlich der Internationalität der Trägerschaft der Bildungseinrichtung und der Internationalität des pädagogischen Konzeptes und des Bildungsauftrages – mit einbezogen wird.

knüpfend an Schirp (1995) und Bühler (1996), die vorschlagen, die Kompetenzziele Globalen Lernens in antinomischen Inklusionspaaren zu formulieren, ergibt sich in den von mir herangezogenen vier Dimensionen Globalen Lernens jeweils eine polare Begriffsbestimmung, die aus dem Spannungsfeld von Globalität und Lokalität bzw. Universalität und Subjektivität resultieren, das im Prozess Globalen Lernens ausbalanciert werden muss:

- Der Forderung nach einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung kontrastiert mit dem Wissen um die unhintergehbare Pluralität der Perspektiven, die Welt zu betrachten.
- Das Plädoyer für ganzheitliche, anschauliche und konkrete Lernformen muss mit der Notwendigkeit in Einklang gebracht werden, im Lernprozess auch die Fähigkeit zu einem komplexen und abstrakten Denken auszubilden.
- Gegenüber dem umfassenden Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung sind Motivationen und Reichweite der Verantwortung, die das Individuum wahrnehmen kann, begrenzt.
- Die Implementierung von auf supranationaler Ebene entwickelten Bildungskonzepten und die Durchführung von grenzüberschreitenden Bildungskooperationen müssen stets den regionalen Kontextbedingungen Rechnung tragen.

Unter Berücksichtigung dieser Ambivalenzen können die Eckpunkte eines Globalen Lernens weiter erläutert werden[152]:

*a) Globale Anschauungsweise – Perspektivenwechsel:*
Die Forderung nach einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung ist bereits in der UNESCO-Empfehlung 1974 formuliert. Die Hinführung zu einem Denken und Handeln im Welthorizont soll dabei nicht in erster Linie durch zusätzlichen Lernstoff, sondern als ein durchgängiges Lernprinzip realisiert werden. Eine internationale Perspektive und eine globale Anschauungsweise lassen sich prinzipiell an jedem Bildungsgegenstand praktizieren. Globales Lernen zielt auf eine Art des Lernens und eine Weise des Denkens, die es erlaubt, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen, und die dazu befähigt, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen.

Dabei kann es nicht darum gehen, die Lernenden mit fernen Problemen zu traktieren, mit denen sie nichts zu tun haben, und sie von außen an ein bloß abstraktes Wissen um eine Globalität, die jenseits ihres Erfahrungshorizontes liegt, heranzuführen. Vielmehr zielt Globales Lernen darauf ab, zu einem differenzierten Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswirklichkeit an-

[152] Die hier angeführten Grundsätze sind z.T. in das VENRO-Positionspapier zum Globalen Lernen eingeflossen (vgl. VENRO 2000, vgl. auch Seitz 2000d).

zuregen, die längst in globale Zusammenhänge verflochten ist, und die Wirklichkeit der Weltgesellschaft gewissermaßen von innen heraus sichtbar zu machen. Die Weltbezüge der Lebenswirklichkeit zu enträtseln ist der eigentliche Ausgangspunkt des Prinzips einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung, ja mehr noch, den Blick dafür zu öffnen, dass Lebenswelt, Heimat und Identität, individuelle Lebens- und kollektive Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen einer vernetzten Welt gar nicht mehr anders als im Welthorizont begriffen werden können. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng sind, um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, ermutigt Globales Lernen dazu, Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise zu überschreiten. Dies schließt die Neugier und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen ein, wie auch die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

Genauso wenig wie die Globalisierung eine einheitliche Welt hervorbringt, sondern eine vielfach gebrochene, fragmentierte Welt, kann das Anliegen, eine globale Anschauungsweise zu realisieren, mit der Unterstellung einer einheitlichen Weltsicht einhergehen. Die im Globalen Lernen angestrebte globale Perspektive kann keinen Blickwinkel ausweisen, der standortunabhängig wäre. In der pädagogischen Programmatik wie im konkreten Bildungsprozess kann es nur darum gehen zu lernen, den eigenen Horizont im Bewusstsein der eigenen Begrenztheit immer wieder zu überschreiten.

Globales Lernen zielt daher auf die Einsicht, die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen, und die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen. Die verhandelten Themen und Bildungsinhalte müssen aus der Sicht verschiedener Interessenlagen beleuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden, wobei dem Globalen Lernen insbesondere daran gelegen ist, die Stimme derer zu Gehör zu bringen, die zu den Leidtragenden der Globalisierung zählen. Soweit eben möglich sollten daher Bildungsprogramme internationale Begegnungen eröffnen, sollten Positionen im Bildungsprozess selbst zu Wort kommen oder zumindest über authentische Quellen zur Kenntnis gebracht werden. Damit steht Globales Lernen vor der schwierigen Aufgabe, eine globale Anschauungsweise in der Erziehung zu verknüpfen mit der Anerkennung der kultur- und interessengebundenen Vielfalt der Perspektiven, die Welt zu betrachten.

*b) Ganzheitliches Lernen – komplexes Denken:*

Die Forderung nach einem Gleichklang des Lernens von „Kopf, Herz und Hand“, wie auch die Notwendigkeit, im Bildungsprozess alle Erfahrungsdimensionen und Lernstile gleichermaßen anzusprechen, ist aus allen reformpädagogischen Ansätzen hinreichend bekannt – wenngleich die verschulte Belehrungskultur unserer Bildungseinrichtungen weit davon entfernt

ist, diesen Prinzipien Rechnung zu tragen. Für den Bereich des Globalen Lernens ist die handlungsorientierte Verknüpfung des Bildungsprozesses mit gesellschaftspolitischen Praxisfeldern, in denen konkrete, nicht nur simulierte Probleme zu lösen sind, von besonderem Gewicht. Wenn Globales Lernen für ein ganzheitliches Lernen stehen soll, ein Lernen, das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet, so darf dabei eine Schwierigkeit nicht übersehen werden: die Komplexität der weltgesellschaftlichen Verhältnisse erschließt sich nicht unmittelbar in den Situationen eines authentischen, an den Problemen der Lebenswelt ansetzenden Lernens. Die Globalisierung vollzieht sich nicht nur vor unseren Augen, sondern auch hinter unserem Rücken. Und genauso wenig wie das Ansehen der Tagesschau bereits ein weltbürgerliches Bewusstsein hervorbringt, erschließt sich die Struktur des Kaffeehandels bereits beim tiefen Blick in eine Kaffeetasse.

Die Propagierung ganzheitlicher Lernformen geht häufig mit einer Diskreditierung kognitiven Lernens einher. Doch das Lernen im Modus der Betroffenheit und der authentischen Erfahrung ist in seiner Reichweite begrenzt und kann den Anforderungen an ein zukunftsfähiges Lernen im Kontext der Weltgesellschaft nicht genügen. Zu erinnern ist nur daran, dass die Folgen unseres individuellen Konsumverhaltens weit über den räumlichen wie zeitlichen Horizont unserer Alltagswelt hinausreichen und letztlich nur über das Abstraktionsvermögen antizipiert werden können. Das, was unmittelbar für uns selbst gut und richtig scheint, mag für Menschen jenseits unseres Gesichtsfeldes oder für die Lebenschancen zukünftiger Generation geradezu katastrophale Konsequenzen zeitigen: „Die in der Interaktion zugänglichen Erfahrungsräume vermitteln nicht mehr das gesellschaftlich notwendige Wissen, sie führen womöglich systematisch in die Irre“ (Luhmann 1984, 585).

Dass es durchaus möglich ist, aktivierendes Lernen im lokalen Umfeld mit der mentalen Bearbeitung abstrakter globaler Strukturen zu verknüpfen, zeigen die Erfahrungen der internationalen Erlassjahrkampagne, der es gelungen war, Hunderttausende von Menschen aller Altersgruppen für eine aktive Auseinandersetzung mit den Problemen des Weltfinanzsystems zu motivieren. Das Bemühen um ganzheitliche aktivierende Lernformen darf jedenfalls nicht gegen die notwendige Kompetenzbildung für ein abstraktes und systemisches Denken ausgespielt werden.

Auch sollte die Beschwörung von Ganzheitlichkeit nicht verbergen, dass Lernprozesse in den verschiedenen psychischen Erfahrungsdimensionen in der Regel nicht gleichförmig, sondern sehr different verlaufen, daher auch nicht die Gleichförmigkeit oder Identität, sondern bestenfalls die Komplementarität kognitiver, emotiver, praktischer etc. Lernerfahrungen angestrebt werden kann. Unter dem Programm ganzheitlicher Bildung sollte gerade die Vielfalt und nicht die Einheit unterschiedlicher Lernwege und Erfahrungsmodi zur Geltung kommen. Zwar vertreten manche Sozialpsychologen die Ansicht, dass der Mensch zwangsläufig lernen muss und kann, „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 akzeptieren und in sein eigenes Handeln zu integrieren, wie er das als verantwortungsbewusstes Familienmitglied für seinen Ehepartner, seine Kinder, seine Verwandten, Freunde und Nachbarn jetzt schon kann und praktiziert" (Thomas 1990, 120). Jedoch sind Zweifel angebracht, inwieweit die Ausbildung einer „weltbürgerlichen Identität" tatsächlich den „ganzen Menschen" zu umfassen vermag. Der Prozess der Globalisierung kultureller und ethischer Orientierungsmuster spielt sich vor allem auf der kognitiven Ebene ab und vermag nur begrenzt auf emotional-affektive Persönlichkeitsbereiche auszugreifen. Wenn viele aktuelle Unterrichtsmedien daher auf einen Gleichklang affektiver, praktischer und theoretischer Lernprozesse zielen und die Ansprüche an ein Globales Lernen unter den Vorzeichen eines „ganzheitlichen Lernens" überfrachten, ist anzufragen, ob hier nicht ein „Kategorienfehler" vorliegt.

*c) Global zukunftsfähige Entwicklung – weltbürgerliche Urteils- und Handlungskompetenz:*

Die von Husén/Postlethwaite gegebene Definition Globalen Lernens ist, nicht untypisch für die US-amerikanische Diskussion, normativ neutral formuliert. Die bei der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 verabschiedete Agenda 21 enthält allerdings die Aufforderung, Bildung – wie im Übrigen alle gesellschaftlichen Handlungsfelder – am Leitziel einer global nachhaltigen Entwicklung zu orientieren. Nicht nur der sachliche und soziale Bildungshorizont, sondern auch die ethische Verantwortung muss in einem universellen, weltbürgerlichen Rahmen entfaltet werden. Globales Lernen ist unter dieser Vorgabe einem normativen Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit verpflichtet. Es möchte Menschen dabei unterstützen und dazu ermutigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft sachkundig und verantwortungsbewusst mitzuwirken.

Wenn unter dem Anspruch, Verantwortung für die Weltgesellschaft wahrnehmen zu sollen, die Reichweite individueller Verantwortung ins Unermessliche, ins Globale ausgedehnt wird, liegt allerdings die Gefahr einer moralischen (und kognitiven) Überforderung auf der Hand. Die Mitverantwortung an verflochtenen globalen Prozessen kann nicht auf direktem Wege dem individuellen Handeln und schon gar nicht den guten oder bösen Absichten von Einzelnen zugerechnet werden. Der gerne bemühte Slogan „Global denken – lokal handeln" steht so gesehen auf tönernen Füßen. Ein weltbürgerliches Ethos, das auch im alltäglichen Handeln Orientierung ermöglicht und dennoch die Komplexität der Weltverhältnisse nicht unnötig vereinfacht, steht noch aus. Wenn Globales Lernen mit unzumutbaren moralischen Ansprüchen einhergeht, droht es schnell ins Fahrwasser eines zufälligen und spontanen Aktionismus oder aber einer folgenlosen Gesinnungspädagogik zu

geraten. Eine Didaktik Globalen Lernens wird daher nicht umhinkommen, die Ansprüche an ein verantwortliches Handeln in der Weltgesellschaft auf ein realistisches Maß des psychologisch wie gesellschaftlich Machbaren und Möglichen zurückzuführen. Denn Urteilen und Handeln vollzieht sich immer in den Grenzen knapper Ressourcen, unter dem Eindruck der Knappheit von Zeit wie der Unzulänglichkeit des Wissen Handlungsfähigkeit muss sich gerade darin bewähren, unter den Bedingungen unvollständiger und vorläufiger Situationsdeutungen begründete Entscheidungen treffen zu können, die einer ethischen Rechtfertigung standhalten.

*d) Globaler Bildungsauftrag – kontextbezogene pädagogische Praxis:*
Schließlich ist zu bedenken, dass die Bemühungen um die Umsetzung und Verankerung eines Globalen Lernens selbst Teil eines globalen pädagogischen Programms und Teil einer weltweiten sozialen Bewegung sind. Die Verwirklichung einer Erziehung zur Völkerverständigung und zum Frieden und die Verankerung einer Bildung für Nachhaltigkeit kann nicht nur dem Gutdünken der Kultusministerien anheim gestellt werden, die auf ihre bildungspolitische Souveränität pochen. Sie ist Bestandteil eines internationalen Bildungsauftrages, wie er in verschiedenen Vereinbarungen unter dem Dach der Vereinten Nationen niedergelegt ist, allen voran in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. In den Sechsjahresberichten der UNESCO über den Stand der Umsetzung der Empfehlung einer Erziehung zur internationalen Verständigung oder in den differenzierten Länderberichten an die Commission for Sustainable Development wird so auch international genau beobachtet und verglichen, welche Fortschritte die einzelnen Länder bei der Einlösung dieses Bildungsauftrages erzielen.

Für die Praxis des Globalen Lernens ergibt sich daraus, das pädagogische Handeln verstärkt in diesem internationalen Kontext wahrzunehmen, die eigenen Konzepte mit Partnern in anderen Ländern zu diskutieren und grenzüberschreitende Kooperationen durchzuführen – kurz: Theorie wie Praxis Globalen Lernens selbst in einem internationalen Raum zu realisieren.

Dabei werden allerdings erhebliche Schwierigkeiten und Kommunikationsstörungen nicht ausbleiben, die einerseits mit den jeweils verschiedenen sozio-ökonomischen Bedingungen, andererseits mit divergierenden nationalen Interessen zusammenhängen. Wie eine aktuelle Bestandsaufnahme zur entwicklungspolitischen Bildung in den Mitgliedsländern des Europarates bilanziert, ist die Bereitschaft der europäischen Staaten, die Ergebnisse internationaler Bildungsprojekte und multilaterale Vereinbarungen in den nationalen Curricula umzusetzen, nach wie vor äußerst schwach ausgeprägt (vgl. Surian 2001). Die Probleme bei der Implementierung internationaler Bildungskonzepte sind indes noch weitaus offensichtlicher, wenn man sich die extremen Disparitäten zwischen reichen und armen Staaten vor Augen führt, die auch bei der internationalen Bildungskooperation voll durchschlagen:

Kann es, so ist beispielsweise zu fragen, gemeinsame pädagogische Perspektiven für zwei Länder geben, bei denen das eine sich anschickt, jeden Sekundarschüler mit einem Laptop auszustatten, während in dem anderen viele Schulkinder noch nicht einmal einen Bleistift, geschweige denn ein Schulbuch besitzen? Die pädagogischen Reaktionen auf die Globalisierung werden unter diesen Voraussetzungen jeweils sehr verschieden ausfallen müssen.

Jede internationale Pädagogik steht daher vor dem Problem, wie auch unter den Bedingungen extremer sozio-ökonomischer Ungleichheit und krasser Differenzen in der jeweiligen Bildungsinfrastruktur grenzüberschreitende Bildungskooperation gestaltet werden kann. Internationale Bildungsprogramme und Kooperationsprojekte müssen auf die jeweils sehr verschiedenen regionalen Voraussetzungen abgestimmt sein – und sie sollten letztlich auch mit politischem Handeln verknüpft werden, das darauf zielt, sozioökonomische Disparitäten, die auf struktureller Ungerechtigkeit beruhen, zu überwinden.

Mit diesem viergliedrigen Vorschlag ist zunächst nur ein Grundgerüst aufgespannt, das dazu beitragen soll, dem irritierenden Begriff eines Globalen Lernens Kontur zu geben und einige Schlüsselprobleme einer Theorie und Didaktik Globalen Lernens zu benennen. Allerdings sind die im Eingangskapitel benannten Leitfragen, weshalb die Entwicklung zur Weltgesellschaft eine Neuordnung unserer Bildungskonzepte erforderlich macht und in welcher Weise sich die veränderte gesellschaftliche Konstellation in der Organisation und Ausrichtung von Lernprozessen niederschlagen sollte, noch nicht hinreichend beantwortet. Hierzu bedarf es einer genaueren Klärung der Frage, welche didaktischen Forschungs- und Planungsinstrumente überhaupt zur Verfügung stehen, um den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsproblemen und Lernaufgaben beschreiben und strukturieren zu können.

## *2. Die Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben*

In welcher Weise können gesellschaftstheoretische Befunde für didaktische Selektionsentscheidungen über Ziele, Gegenstände, Vermittlungs- und Organisationsformen intentionaler Bildungsmaßnahmen, wie auch für den Gesamtzusammenhang didaktischer Reflexions- und Planungstheorie fruchtbar gemacht werden? Die Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben kann nicht auf dem Wege der Deduktion erfolgen. Eine deduktive Ableitung würde voraussetzen, dass eine deskriptive Aussage über gesellschaftliche Zustände die daraus resultierenden Lernaufgaben bereits logisch umfasst – eine Annahme, die schon deshalb nicht überzeugen kann, da Erziehung an der Grenze zwischen Gesellschaft und Individuum bzw. zwischen Kommunikations- und Bewusstseinssystemen operiert und nach dem

hier entfalteten Gesellschaftsbegriff auf Personen einzuwirken gedenkt, die nicht in Gesellschaft aufgehen. Es müssen daher, wie die didaktische Tradition von jeher weiß, zusätzliche Prämissen über die subjektive Befindlichkeit des Lernenden hinzugezogen werden, um die Relevanz von Sachverhalten als potenziellen Gegenständen des Lernens erfassen zu können. Und schließlich dürfte in der Didaktik Konsens darüber bestehen – wenngleich sich diese Einsicht in der Bildungspraxis häufig nicht widerspiegelt –, dass Sachverhalte erst unter intentionalen Gesichtspunkten zu Lernthemen werden, erst im Lichte bestimmter Bildungsziele als pädagogisch relevant identifiziert werden können. Doch auch wenn wir einräumen, weitere Prämissen berücksichtigen zu müssen, ist kein algorithmisches Regelwerk vorstellbar, das es erlaubt, didaktische Entscheidungsverfahren so zu rationalisieren, dass aus der Gemengelage von Annahmen über gesellschaftliche Bedingungen, allgemeine Bildungsintentionen und subjektive Lernvoraussetzungen unumstrittene Aussagen über begründete Lernziele, relevante Inhalte und angemessene Methoden generiert werden könnten.

Auf der anderen Seite kann die assoziative Beliebigkeit, nach der dergleichen Zuordnungen gerne vorgenommen werden, ebenso wenig befriedigen wie die direkte Punkt-für-Punkt-Übersetzung von gesellschaftlich relevanten Themen in Bildungsaufgaben. Wenn beispielsweise Meinungsführer der sozialökologischen Forschung[153] zu dem Schluss kommen, der globale Klimawandel markiere eine der zentralen Zukunftsfragen der Menschheit, so würde man sich einer unpassenden Trivialisierung der didaktischen Komplexität schuldig machen, wollte man nun kurzerhand die „umfassende Kenntnis über Ausmaß und Ursachen des globalen Klimawandels“ als ein Bildungsziel aller allgemeinbildenden Schulen proklamieren. Einerseits ist längst nicht ausgemacht, dass entsprechende Kenntnisse in irgendeiner Weise zur Bewältigung des diagnostizierten gesellschaftlichen Problems beizutragen vermögen, andererseits können die Formen der Aneignung entsprechender Themen nur kontext-, altersgruppen- und subjektspezifisch rekonstruiert werden. So können vermutlich elementare positive Natur- und Wettererfahrungen, die zunächst mit globalem Klimawandel wenig zu tun haben, für Grundschulkinder einen passenderen Zugang zum gesamten thematischen Komplex erschließen als die Aufklärung über Treibhausgase und Ozonlöcher[154]. Man kann auch über globale Fragen lernen, indem man nicht über globale Fragen lernt; präziser formuliert: Kompetenzen, die zum Umgang mit globalen Phänomenen bzw. Globalität befähigen, sind auch in Lernsequenzen zu erwerben, in denen globale Fragen inhaltlich nicht thematisch werden.

---

[153] Entsprechende Positionen verbreitete z.B. im Dezember 2000 der International Panel on Climate Change (IPCC), ein internationaler Wissenschaftsrat der Vereinten Nationen.

[154] Zum Problem der wachsenden Primärerfahrungsdefizite bei Kindern vgl. z.B. BMBF 1998b, 91.

Im didaktischen Diskurs ist die Frage, wie gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen auf den Begründungszusammenhang didaktischer und curricularer Entscheidungen zu beziehen sind, in vielfältigen Varianten ausgeleuchtet worden. Einige Ergebnisse dieser Debatte sollen hier rekapituliert werden, soweit sie für eine Didaktik Globalen Lernens bedeutsam sind.

*Situationsanalyse in der Curriculumforschung*

Anknüpfen möchte ich an das Anliegen der – im deutschsprachigen Raum von Saul B. Robinsohn angestoßenen – Curriculumforschung, Lerninhalts-, Lernziel- und Lernorganisationsentscheidungen aus der Berufung auf diffuse Traditionen oder dezisionistische Beliebigkeit hinaus „in Formen rationaler Analyse und (...) objektivierter Alternativen" zu heben (Robinsohn 1973, 1). Robinsohn konstatiert ein „zunehmendes Versagen einer erziehungswissenschaftlichen Tradition dem geschichtlich Sanktionierten gegenüber" (ebd. 23), das vor allem in der Selbstbeschränkung der Didaktik auf die Auslegung eines vorgegebenen Wissenskanons und der ihnen innewohnenden Bildungsziele zum Ausdruck komme. Die herkömmliche Didaktik verfüge daher über keine angemessenen Instrumente, um eine tiefgreifende Revision von Bildungsinhalten und Bildungszielen in die Wege zu leiten, die den gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen Rechnung zu tragen vermag[155]. Mit der Curriculumforschung wird ein Verfahren vorgestellt, das es demgegenüber ermöglichen soll, den geltenden Bildungskanon auf rationale und systematische Weise den Erfordernissen der Zeit entsprechend kontinuierlich zu aktualisieren und dabei auch die Ergebnisse des Revisionsprozesses methodisch zu kontrollieren. Prämisse und Aufgabenstellung der Curriculumforschung werden in folgender Passage prägnant gebündelt:

> „Wir gehen also von den Annahmen aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse 'Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind. Damit ergibt sich für Curriculumforschung die Aufgabe,
> - Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen,
> - die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen
> - und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll,
> in optimaler Objektivierung identifiziert werden können. Eine solche Identifizierung wiederum kann nur erfolgen, indem die Adäquatheit und Effektivität be-

[155] Der aus dieser Kritik an der bildungstheoretischen Didaktik resultierende Vorschlag, „Didaktik" auch terminologisch durch „Curriculumforschung" zu ersetzen, hat sich allerdings so nicht durchgesetzt.

stimmter Inhalte zum Erwerb jener Qualifikationen und die Adäquatheit und Effektivität der Qualifikationen zur Ausübung eben jener Funktionen und zur Bewährung in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch überprüft werden“ (Robinsohn 1973, 45).

Robinsohn möchte die Aktualisierung des Bildungskanons gemäß den veränderten Erfordernissen der Zeit keinesfalls als dessen Anpassung nach Maßgabe der von der Politik oder anderen gesellschaftlichen Instanzen formulierten normativen Ansprüche, die an die Bildung gestellt werden, verstanden wissen, ebenso wenig als bloße Bedienung einer ökonomisch begründeten Bildungsnachfrage. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Analyse gegenwärtiger oder zukünftiger Lebenssituationen, in die Lernende hineingestellt sind bzw. mit denen sie sich, z.B. als zukünftige Eltern, Wahlbürger, Berufstätige, werden auseinander setzen müssen, und die empirisch zu ermittelnden Qualifikationen, die zur deren Bewältigung erforderlich sind. Die Selektion von Zielen und Inhalten wird somit über den Qualifikationsbegriff auf gegenwärtige und zukünftige Verwendungssituationen bezogen. Die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten wie des öffentlichen Lebens wird, noch vor den herkömmlichen Kriterien der „Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaften“ und der „Leistung eines Gegenstandes für das Weltverstehen“ (ebd. 47) zum herausragenden Relevanzkriterium für die Selektion von Bildungsinhalten. Zur Klärung der relevanten Verwendungssituationen und der in ihnen erforderlichen Funktionen schlug Robinsohn u.a. die Durchführung von Expertenbefragungen durch.

Das umfassende Programm einer Identifizierung und Analyse der relevanten Situationen privater, beruflicher und öffentlicher Existenz hat sich als undurchführbar erwiesen, da der hierfür erforderliche wissenschaftliche Aufwand den Rahmen des Vertretbaren sprengen würde. Doch auch aus konzeptionellen Gründen ist der pädagogische Nutzen umfassender empirischer Situationsanalysen fragwürdig, muss doch deren prognostisches Potenzial selbst in gut fundierten Bereichen wie der Arbeitsmarktanalyse als höchst prekär beurteilt werden, was angesichts der beschleunigten Dynamik des ökonomischen und technologischen Wandels nicht weiter verwundert. Darüber hinaus sah sich das ursprüngliche Konzept einer effizienzorientierten Curriculumrevision trotz der kritischen Intentionen Robinsohns mit dem Einwand konfrontiert, Bildung letztlich technokratisch und opportunistisch zu konzipieren.

Im deutschsprachigen Raum wurden meines Wissens in den vergangenen beiden Jahrzehnten keine Publikationen herausgegeben, in denen das Konzept eines Globalen Lernens mit Hilfe des hier skizzierten Instrumentariums der Curriculumforschung entfaltet worden wäre. Allerdings sind in den siebziger Jahren zahlreiche curriculare Projekte zur entwicklungspolitischen Bildung vorgelegt worden (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995a,b), die den Ansatz der

Curriculumforschung für den Lernbereich „Dritte Welt“ fruchtbar gemacht haben. Diese Modelle verzichteten jedoch in der Regel darauf, die leitenden Qualifikationsziele über die von Robinsohn vorgeschlagene Situationsanalyse zu bestimmen, und konzentrierten sich vielmehr auf die möglichst konsequente Durchführung lernzielgesteuerter Lernsysteme unter Einschluss entsprechender Erfolgskontrollen und Evaluierungsmaßnahmen. Weniger der wissenschaftlichen Herleitung und Legitimation von Qualifikationszielen als vielmehr den Verfahren ihrer Operationalisierung galt die Aufmerksamkeit der curricularen Großprojekte jener Zeit[156].

Der Werdegang eines der elaboriertesten curricularen Langzeitprojekte zum Lernbereich „Dritte Welt“, – der von einer Projektgruppe um Erhard Meueler gestalteten Curriculumentwicklung zur Entwicklungspolitik, in deren Verlauf u.a. 1974 die Arbeitsbücher „Unterentwicklung – Wem nützt die Armut der Dritten Welt?“ vorgelegt wurden – dokumentiert allerdings die schrittweise Abkehr einer Didaktik entwicklungspolitischer Bildung von den zunächst euphorisch rezipierten Methoden der Curriculumforschung. Im Rückblick auf die eklatanten Unzulänglichkeiten der ersten Projektergebnisse macht Meueler auf die Grenzen instrumenteller Lernzielsteuerung im Bereich des politischen Lernens aufmerksam:

> „Der Widerspruch war überdeutlich: inhaltlich wurde die wirtschaftliche und politische Abhängigkeit der Länder der Dritten Welt (...) beschrieben (...). Diese kognitive Zielstruktur wurde sozial so vermittelt, daß die Schüler in der Abhängigkeit vom sachlichen wie didaktischen Know-How des Lehrers belassen und verstärkt in sie eingeübt wurden; also so, daß der politische und didaktische Anspruch des Unterrichtswerkes durch seine mediale Vermittlung aufgehoben wurde“ (Meueler 1978, 61).

Die Vermittlungsformen können einer entwicklungsbezogenen Bildung nicht bloß äußerlich sein: hinter dem Rücken der emanzipatorischen Intentionen der politischen Bildung reproduziert die institutionelle Verfasstheit des Bildungswesens den unsolidarischen Charakter der Konkurrenzgesellschaft. War die Curriculumforschung noch angetreten, effektive zielgesteuerte Lernprogramme zu entwickeln, in denen die subjektiven Lernvoraussetzungen nur

[156] Einen Anstoß in diese Richtung gab bereits der Curriculumforscher Karl Frey auf einer der ersten entwicklungspädagogischen Tagungen im deutschsprachigen Raum, dem vom Wiener Institut für Entwicklungsfragen in Wien veranstalteten Fachkongress „Schule und Dritte Welt“ im Jahr 1970. Dabei lenkte er die Aufmerksamkeit auf den Leitgedanken, dass ein Curriculum für den Bereich „Dritte Welt“ sich nicht an ausgewählten Themen, sondern an Bildungszielen zu orientieren habe. Entsprechend plädierte er für den Aufbau einer „Lernzieldatenbank A mit ungefähr 100 bis 250 operationalisierten Lernzielen. Diese enthalten das Minimum und zugleich das Fundament, welches zum Gebiet ‘Verhältnis zur Dritten Welt’ von jedem Schüler (...) zu erreichen ist“ (Frey 1970, 67 f.). Die Problematik der situationsanalytischen Herleitung und Legitimation dieser Lernziele trat dabei in den Hintergrund.

als Rahmenbedingungen oder gar als Störfaktoren in den Blick kamen, so wurde nun die gemeinsame Organisation des Lernprozesses wie auch der Verfahren der Curriculumentwicklung selbst zur zentralen Herausforderung einer entwicklungsbezogenen Didaktik. Die kritische Reflexion des Projektverlaufes gipfelt in dem Resümee, dass „die Praxis curricularer Innovation als didaktische Rekonstruktion eines Lernbereichs etwas anderes und mehr ist als die Realisierung curricularer Theorien" (ebd. 2). Curriculumrevision müsse vielmehr als pädagogische Handlungsforschung betrieben werden, die die curricularen Konstruktionen im konkreten situativen Kontext pädagogischer Handlungsfelder schrittweise entwickelt und erprobt und bei der zu jedem Zeitpunkt die in den jeweiligen Praxiszusammenhängen involvierten Personen an den didaktischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen sind.

Das Plädoyer für eine praxisorientierte, partizipatorische und kontextbezogene Curriculumentwicklung sollte nicht zugleich das wegweisende Anliegen der Curriculumforschung verschütten, gesellschaftliche Anforderungen, pädagogische Intentionen und Qualifikationsziele, Inhalte, Methoden und Evaluierungsverfahren in einen rechtfertigungsfähigen und systematisch kontrollierten Zusammenhang zu bringen. Der curriculare Ansatz verpflichtet dazu, Lernziele auszuweisen, sie im Hinblick auf eine Analyse der Lernerfordernisse der Gegenwart zu legitimieren, die relevanten Bildungsinhalte im Lichte dieser Lernziele auszuwählen und diese Lernziele zu „operationalisieren", d.h. sie in überprüfbaren Aussagen über die erwünschten Qualifikationen und Einstellungen zu konkretisieren. Nichts spricht dagegen, dass diese regulativen Kriterien auch dem ergebnisoffenen Diskurs in praxisnahen curricularen Forschungsprojekten zum Globalen Lernen zu Grunde gelegt werden können.

*Globale Schlüsselprobleme als Kern einer neuen Allgemeinbildung?*

Aus bildungstheoretischer Perspektive erneuert Wolfgang Klafki das Konzept der Allgemeinbildung vor dem Hintergrund gewandelter gesellschaftlicher Verhältnisse. Indem er Allgemeinbildung durch die drei Bestimmungsmomente „Bildung für alle", „Bildung im Medium des Allgemeinen" und „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten" auslegt (Klafki 1994a, 53f.), grenzt er sich damit auch deutlich von dem auf Verwendungssituationen bezogenen Qualifikationsbegriff der frühen Curriculumforschung ab. Die Bestimmung eines zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeptes gründet bei ihm in einem erneuerten Verständnis der klassischen Bildungsidee, der gemäß Bildung als Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten zu deuten ist, nämlich der Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität. Wenngleich Bildung in der bildungstheoretischen Tradition als Modus des Selbst- und des Weltverständnisses des Subjektes entfaltet wird, ist Allgemeinbildung als „Bildung im Medium des Allgemeinen" zugleich substanziell auf die elementaren gesellschaftlichen Problemkonstellationen verwiesen:

> „Allgemeinbildung bedeutet (...) ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki 1994a, 56).

Als inhaltlichen Kern einer so verstandenen Allgemeinbildung weist Klafki daher die Auseinandersetzung mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ aus, die er als „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung (...), die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (ebd. 60) definiert. Als epochaltypische Schlüsselprobleme werden benannt:

- Die Friedensfrage,
- die Umweltfrage,
- das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit,
- die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien,
- die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung[157].

Die kritische Anfrage an die Kriterien, nach denen sich die Relevanz der hier identifizierten Schlüsselprobleme erweist, soll hier nicht erneut problematisiert werden. Im hier eröffneten Diskussionszusammenhang interessiert vielmehr die Frage, wie die – wie auch immer hergeleiteten – gesellschaftlichen Schlüsselprobleme in Bildungsprozesse übersetzt werden sollen. Klafki sieht sie zunächst inhaltlich als zentrale Gegenstände des Lernens, wenn er betont, dass der Problemunterricht über diese Schlüsselprobleme zum verbindlichen Bestandteil des Curriculums an allgemeinbildenden Schulen werden soll. Über die Erarbeitung problemspezifischer Erkenntnisse hinaus müssten allerdings auch grundlegende Einstellungen und -fähigkeiten angeeignet werden, wie

- Kritikbereitschaft und -fähigkeit,
- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit,
- Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können,
- „vernetzendes Denken“ oder „Zusammenhangsdenken“ (ebd. 63).

Die Pointe von Klafkis Argumentation scheint mir darin zu liegen, dass er die anstehenden Bildungsaufgaben nicht durch die Engführung auf spezifische gesellschaftliche Anforderungen und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen verkürzt, sondern aus einem Bildungsverständnis heraus ent-

[157] An anderer Stelle werden von Klafki (z.B. Klafki 1994b) auch Nationalitätenprinzip, Interkulturalität und das Wachstum der Weltbevölkerung als weitere epochaltypische Schlüsselprobleme ausgezeichnet.

faltet, das den Anspruch des Einzelnen auf die – gleichwohl sozial verantwortliche – Entfaltung seiner personalen Möglichkeiten betont. Erst vor diesem Hintergrund wird auch deutlich, dass die Fokussierung von Bildungsprozessen auf aktuelle oder prognostizierte gesellschaftliche Problemlagen nicht hinreichen kann, diesen umfassenderen emanzipatorischen Bildungsanspruch einzulösen. Die Konzentration auf Schlüsselprobleme bedürfe daher

> „der polaren Ergänzung durch eine Bildungsdimension, deren Inhalt und Lernformen nicht oder nicht primär durch ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit zentralen Zeitproblemen gerechtfertigt ist, sondern die auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität abzielen“ (ebd. 69).

Ein anderer damit zusammenhängender Aspekt betrifft die Frage, inwieweit es angesichts der benannten Ansprüche subjektiver Persönlichkeitsentwicklung und der Vielfalt subjektiver Interessenlagen und Weltperspektiven überhaupt angemessen sein kann, einen einheitlichen Kanon globaler Probleme als Kern der Allgemeinbildung auszuweisen. Wenngleich Klafki gelegentlich vorgeworfen wird, dass seine Fassung der globalen Schlüsselprobleme sehr eurozentrisch und „hegemonial“ ausgefallen sei (so z.B. Wintersteiner 1999), reflektiert Klafki sehr wohl auf die Tatsache, dass zumindest hinsichtlich der Beurteilung der Prioritäten und der angemessenen Strategien zur Bearbeitung dieser Probleme sehr kontroverse Ansichten bestehen. Die Anerkennung der Verschiedenheit der Weltsichten und Interessenlagen ist für sein Bildungsverständnis konstitutiv:

> „Bildung im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungs- sowie des Solidaritätsprinzips ist nicht zuletzt durch die Einsicht gekennzeichnet, daß es notwendig ist, einerseits ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber auch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen“ (Klafki 1994a, 62).

Obwohl für das Globale Lernen gerade die Diagnose von den globalen Bezügen menschlicher Existenz und der globalen Dimension des gesellschaftlichen Ambientes wesentlich ist, mithin von der Voraussetzung einer gemeinsamen weltgesellschaftlichen Wirklichkeit und globaler Problemlagen ausgegangen wird, so impliziert dies noch lange nicht, dass diese weltgesellschaftliche Wirklichkeit von allen Menschen in gleicher Weise wahrgenommen, erfahren oder erlitten wird. Pädagogisch gewendet muss man zudem davon auszugehen, dass Menschen unterschiedlicher Kompetenzen bedürfen, um in ihren jeweils nicht identischen Lebenssituationen mit der weltgesellschaftlichen Herausforderung zurechtzukommen und dass letztlich auch die Lernwege, um solche Kompetenzen zu erwerben, sehr unterschiedlich ausfallen werden. Dies anzuerkennen spricht aber nicht gegen die Notwendigkeit und Möglichkeit grenzüberschreitender pädagogischer Verständigungsprozesse, in denen über die pädagogische Relevanz globaler Schlüsselprobleme Kon-

sens erzielt werden kann und in denen bei aller Vielfalt und Differenziertheit der konkreten didaktischen Schritte, die daraus folgen müssen, auch gemeinsame Strategien für gemeinsame Probleme entwickelt werden können.

Der Bezug auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme als Kern einer zeitgemäßen Allgemeinbildung bzw. einer Didaktik Globalen Lernens ist in der Literatur zum Globalen Lernen weit verbreitet. Schon die UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung (...) des Jahres 1974 führt im Teil V. einen Katalog der „major problems of mankind" auf, auf deren Bewältigung Erziehung verpflichtet werden soll; beispielhaft werden dabei u.a. die Friedenssicherung, der Umweltschutz, die internationale soziale Entwicklung und die Erhaltung des kulturellen Erbes der Menschheit genannt (vgl. Dt. UNESCO-Kommission 1974). Auch in der erwähnten frühen Definition von Hanvey aus dem Jahre 1976, auf den ein großer Teil der US-amerikanischen Beiträge zur Global Education rekurriert, ist die Referenz auf globale Probleme für das Verständnis des Globalen Lernens elementar: „Global Education involves learning about those problems and issues that cut across national boundaries (...)" (zit. nach Tye 1990, 5). Ähnlich hat sich auch die fachdidaktische Diskussion über die „World Studies" in Großbritannien vorzugsweise auf die didaktische Analyse zentraler Weltprobleme konzentriert (vgl. Hicks/Steiner 1989).

Über den Kanon jener globalen Probleme, die in den Mittelpunkt Globalen Lernens zu stellen sind, ist in der Literatur schwerlich ein Einvernehmen auszumachen. Vergleicht man beispielsweise den von Klafki aufgestellten Katalog mit den Kernthemen, die in verschiedenen UNESCO-Dokumenten ausgewiesen werden[158], so fällt auf, dass im UNESCO-Kontext sehr viel stärker Fragen der Verletzung bürgerlicher, sozialer und kultureller Menschenrechte oder das Weltproblem der rassistischen und sexistischen Diskriminierung betont werden. Themen wiederum, die in der aktuellen internationalen politik- und wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion im Vordergrund stehen, z.B. die weltweit anwachsende Arbeitslosigkeit im Zuge eines „jobless growth", die fatale Instabilität der globalen Spekulations- und Finanzmärkte oder die fortschreitenden Entdemokratisierungsprozesse, die mit der ökonomischen Globalisierung einhergehen, bleiben in der didaktischen Literatur erstaunlich unterbelichtet. Wollte man die Themen, zu deren Bearbeitung die Vereinten Nationen in den neunziger Jahren die Staaten der Welt zu Weltgipfeln eingeladen hatten, und die sich mit dem Zusammenhang von Umwelt und Entwicklung, mit dem Bevölkerungswachstum, Verarmungs- und Entsolidarisierungsprozessen, der Diskriminierung der Frauen, der Verletzung der Menschenrechte und der Stadtentwicklung befassten, als prioritäre Kernprobleme zu Rate ziehen, so wäre hiermit zwar bereits ein umfassendes Themen-

[158] Neben der o.g. Empfehlung aus dem Jahr 1974 z.B. den Integrierten Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie von 1994 (vgl. Europ. Universitätszentrum 1997).

spektrum benannt, über dessen Relevanz in der internationalen Diplomatie ein weit reichender Konsens bestehen dürfte – gleichwohl könnte es nicht überzeugen, ein pädagogisches Zukunftskonzept von veränderlichen politischen Agenden abhängig zu machen, deren Zustandekommen sich einer Gemengelage von Machtverhältnissen, politischem Kuhhandel und historischen Zufällen verdankt.

Die fortschreitenden Prozesse der genetischen Erosion, der globale Klimawandel und die langfristigen Folgen der Plutoniumwirtschaft – alleine diese drei Problemfelder markieren je für sich und völlig unabhängig voneinander schon ein ökologisches Bedrohungspotenzial, das das Überleben zukünftiger Generationen gefährdet. Die Ursachen dieser drei globalen Probleme sind recht verschieden – und ebenso differenziert werden mögliche Bewältigungsstrategien sein müssen. Gefährdungen wie diese summarisch unter der Rubrik einer globalen Umweltkrise zu verbuchen, täuscht über die facettenreiche Brisanz hinweg, die letztlich jeder dieser globalen Fragen zukommt. So bietet auch die von mir vorgeschlagene Typologie globaler Risiken nur einen höchst unvollständigen Versuch, das Spektrum der anstehenden globalen Gefährdungspotenziale zu bündeln.

Zuvor wurde schon darauf hingewiesen, dass nicht nur der Prozess des Aushandelns von angemessenen Bewältigungsstrategien, sondern auch die Identifizierung von relevanten Problemen als ein kollektiver Lernprozess begriffen werden kann, der der Differenz der Beobachtungs- und Bewertungsperspektiven Rechnung tragen muss. Dazu ist offensichtlich, dass die Relevanz, die einem bestimmten Problemfeld auf der politischen Agenda beigemessen wird, nicht identisch sein kann mit ihrer didaktischen Relevanz. Die didaktische Relevanz eines Lerngegenstandes kann sich nicht nur daran bemessen, welche Bedeutung ihm von Politik oder Wissenschaft zugeschrieben wird, sondern hängt auch davon ab, welche Lernpotenziale das Thema eröffnet, inwieweit Anschlussmöglichkeiten an die bereits vorliegenden Lernerfahrungen gegeben sind, und ob das Thema geeignet ist, jene Kenntnis-, Einstellungs- oder Verhaltensziele zu befördern, deretwegen ihre pädagogische Bearbeitung in Angriff genommen werden soll. Zumindest in dieser Hinsicht unterscheidet sich der didaktische Umgang mit Weltproblemen, mit Globalität oder Weltgesellschaft gewiss nicht elementar vom üblichen fachdidaktischen Geschäft, das einen professionellen Umgang mit der Begründung, Analyse, Reduktion und Vermittlung ähnlich abstrakter Gegenstände von der funktionalen Harmonielehre bis zur Differentialrechnung hinreichend unter Beweis gestellt hat. Aber dies bedeutet auch, dass Themen „kleingearbeitet“ und auf den Verstehenshorizont der Lernenden bezogen werden müssen, was ziel- und altersgruppenspezifisch jeweils ein gewisses Spektrum an weltgesellschaftlichen Schlüsselproblemen ausschließt. Wenn der Integrierte Rahmenaktionsplan der UNESCO besonderen Wert darauf legt, jede curriculare Reform müsse verdeutlichen, dass „die miteinander zusammenhängenden

Weltprobleme mit dem Handeln vor Ort verknüpft sind“ (Europäisches Universitätszentrum 1997, 73), so impliziert dies aber auch umgekehrt, dass jene Weltprobleme, bei denen dieser Zusammenhang im Blick auf die Entwicklungsstufe oder Lebenssituation der Lernenden nicht adäquat herstellbar ist, in einem Curriculum für diese Zielgruppe zunächst auch nichts zu suchen haben.

Aus pädagogischer Sicht kann die Orientierung an Weltproblemen aus einem weiteren Grunde nicht befriedigen. Die Katastrophenfixierung hat sich in der Praxis der entwicklungspolitischen Bildung als Bumerang erwiesen. Eine Katastrophendidaktik, die Betroffenheit über immer wieder neu aufgemischte Krisenszenarien oder die schonungslose Präsentation menschlicher Not und menschlichen Leidens zu mobilisieren versucht, führt erfahrungsgemäß zu emotionalen Hornhautbildungen und zur Abstumpfung gegenüber der Wucht der aufgetürmten Bedrohungspotenziale. Vor allem die Integration von Impulsen und Erfahrungen der interkulturellen Bildung hatte erfreulicherweise dazu beigetragen, dass spätestens in den achtziger Jahren in der Dritte-Welt-Pädagogik die Abkehr von einer Perspektive vollzogen wurde, die die Menschen im Süden nur als Opfer natürlicher oder politischer Katastrophen beschreibt und ihnen damit auch jede Würde nimmt, hin zu einer Sichtweise, die auch die Notleidenden als Subjekte ihrer eigenen Geschichte erkennt, mit den ihnen eigenen Hoffnungen, Utopien, Lebensfreude und kulturellen Kreativität. Doch auch im Blick auf jene Gefährdungen, die nicht nur andere Regionen der Welt heimsuchen, sondern, von Kriegsgefahr bis Klimakollaps, als drohende Schatten am Horizont der Wohlstandswelt beschworen wurden und werden, dürfte die pädagogische Wirkung einer penetranten Katastrophendidaktik eher kontraproduktiv sein. Bedrohungsängste wecken Abwehr- und Vermeidungsreaktionen und lenken die Energien gerade nicht auf innovative, experimentelle und kreative Lösungsversuche, provozieren vielmehr das Beharren auf herkömmlichen, scheinbar bewährten Verhaltensmustern und die Verteidigung des Status quo. Entgegen der Pichtschen Annahme, dass das Beste, was uns passieren kann, die Krise sei, da sich Kollektive letztlich nur unter dem Zwang der Not als lernfähig erweisen, muss man davon ausgehen, dass Krisen nur dann konstruktiv gewendet werden können, wenn Individuen und Kollektive auf Lernerfahrungen zurückgreifen können, die dem akuten Handlungsdruck vorausliegen: „Kompetent handeln kann unter dem Zwang der Not nur, wer jenseits der Not Kompetenz hat erwerben können“ (Gronemeyer 1978, 131).

Globales Lernen wäre schon vor diesem Hintergrund schlecht beraten, sich als eine Pädagogik der globalen Probleme zu präsentieren. An der Dramatik der epochalen Großwetterlage gibt es nichts zu beschönigen – doch ein Bildungsprozess, dem gerade an einem pädagogischen Beitrag zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen gelegen ist, vor denen die Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts steht, wird in erster Linie Wert darauf legen müssen, jene Kompetenzen zu befördern, die die Motivation und das Engagement

für kreative Problemlösungen stärken. Eine umfassende und ungeschminkte Bestandsaufnahme der Weltprobleme, wie sie z.B. die Jahrbücher des World Watch Institutes oder der Stiftung Entwicklung und Frieden leisten, kann für sich genommen nicht den Kern eines allgemeinbildenden Curriculums ausmachen – die Verhärtung von Fatalismus und Politikverdrossenheit bei den Jugendlichen wäre vorprogrammiert. Um so dringlicher stellt sich gleichwohl die Frage, welcher Kompetenzen die nachwachsende Generation bedarf, um auf die Gestaltung der weltgesellschaftlichen Entwicklung Einfluss nehmen zu können und unter welchen Bedingungen entsprechende Gestaltungskompetenzen zu erwerben sind.

Das von der UNICEF im Jahr 1992 begonnene Programm „Education for Development" ist darum bemüht, diese Brücke unter dem Stichwort eines „Learning for Global Citizenship" zu schlagen (vgl. hierzu Godwin 1995, Fountain 1996). Zwar werden auch in diesem Programm fünf zentrale globale Lernfelder ausgewiesen: wechselseitige Abhängigkeit, Bilder und Wahrnehmungen, soziale Gerechtigkeit, Konflikte und Konfliktlösungen, Wandel und Zukunft (vgl. Fountain 1996). Dieser Ansatz weist allerdings über ein enges Schlüsselproblem-Konzept hinaus, soll hier doch nicht in erster Linie von konkreten weltpolitischen Problemlagen ausgegangen, als vielmehr nach allgemeinen Schlüsselbegriffen gesucht werden, die dazu verhelfen können, eine grundlegend veränderte gesellschaftliche Wirklichkeit zu erschließen. Dieses Programm, das ausdrücklich in allen Ländern und Regionen, in denen UNICEF tätig ist, Anwendung finden soll, kann es ermöglichen, die Vielfalt der Themenstellungen, die in der jeweiligen Kategorie in den Blick kommen, je kontextbezogen zu analysieren, die Ergebnisse auf die jeweiligen eigenen Erfahrungen der Lernenden zu beziehen und Wege zu eröffnen, wie sich die Lernenden handelnd darin einbringen können. Damit verschiebt sich der Fokus der didaktischen Planung von der Analyse eines gegebenen Problemkanons hin zu, einerseits, bestimmten Erschließungsbegriffen, die es erlauben, ein Themenfeld auf einer Lokal-Global-Achse facettenreich zu beleuchten, andererseits zur Orientierung an den politischen Tugenden, die mit einem engagierten Weltbürgertum verbunden werden[159].

[159] Der Titel einer weltbürgerlichen Erziehung, im Sinne einer „Education for Global Citizenship" wird im anglo-amerikanischen Raum derzeit sehr viel unbefangener aufgegriffen, als dies in Deutschland der Fall ist. „Education for Global Citizenship" wird zumeist synonym für „Global Education" gebraucht (vgl. z.B. Steiner 1996). Neben UNICEF haben u.a. die britische Oxfam wie auch die in den USA ansässige Global Education Associates (GEA, vgl. www.globaled.org) Programme einer „Education for Global Citizenship" aufgelegt.

Auch das derzeit im angloamerikanischen Raum profilierteste Konzept der Global Education, das mit dem Namen David Selby[160] verbunden ist, knüpft eher an Welterschließungsbegriffe und Wahrnehmungsmuster als an gesellschaftliche Schlüsselprobleme an (vgl. Pike/Selby 1988, Selby 2000). Im Mittelpunkt von Selbys Ansatz steht die Ablösung des mechanistischen Paradigmas der Weltdeutung und Weltbeherrschung durch das holistische Paradigma, d.h. einer ganzheitlichen und vernetzten Weltsicht. Meine Diskussion seines umfassenden didaktischen Konzeptes muss sich hier weitgehend auf den Aspekt beschränken, in welcher Weise dieses Vorgehen ein Instrument für die Übersetzung der Diagnose gesellschaftlicher Globalität in die Formulierung konkreter Lernaufgaben bietet.

Zwar spielen auch bei Selby globale Fragen als potenzielle Gegenstände Globalen Lernens eine wichtige Rolle: „A global issue we define as a contemporary phenomenon affecting the lives of people and/or the health of the planet in a harmful or potentially harmful way" (Pike/Selby 1988, 22). Für den Lernprozess sind jedoch nicht so sehr der scheinbar objektive Charakter eines isolierten Phänomens oder dessen vermutetes Gefährdungspotenzial die entscheidenden Größen als vielmehr das Wahrnehmungsmuster, das Paradigma, in dessen Licht wir diese Probleme beobachten, beschreiben und zu lösen versuchen. Die herkömmliche mechanistische Weltsicht, die dem industriellen Zeitalter zu Grunde liegt und die die komplexe Gestalt der Welt in isolierte Elemente fragmentiert und lineare instrumentelle Problemlösungen bevorzugt, wird als eine entscheidende Wurzel der heutigen globalen Gefährdungen gesehen. Daher plädiert Selby dafür, dass wissenschaftliche Forschung, wie auch politisches und pädagogisches Handeln, sich zukünftig an einem systemischen, ganzheitlichen Paradigma orientieren müssen, das die dynamische Wechselwirkung und Vernetzung aller Elemente in Raum und Zeit wahrnimmt, synergetische Effekte beachtet, die Involviertheit eines jeden Beobachters betont und gegenüber einfachen und gradlinigen Lösungen skeptisch ist.

Vor diesem Hintergrund dürfen auch die globalen Probleme nicht isoliert betrachtet werden, sondern müssen in ihrer wechselseitigen Verflechtung, in ihrer unberechenbaren Dynamik wie auch in ihrer Abhängigkeit vom Standort und dem Einbezogensein des Einzelnen erschlossen werden. Globalität

[160] David Selby leitete bis 1992 das „Centre for Global Education" an der University York/GB und gründete 1992 das „International Institute für Global Education" am Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto/Canada. Er ist damit einer der wenigen Inhaber eines pädagogischen Lehrstuhls für Globales Lernen weltweit.

wird im Sinne dieses systemischen Paradigmas[161] in vier elementaren, aber miteinander verwobenen Dimensionen entfaltet:

- Die räumliche Dimension („spatial dimension"), die sich auf die wechselseitige Verschränkung von Einflüssen auf allen Ebenen von der innerpsychischen, über die zwischenmenschliche, lokale, internationale bis hin zur globalen Ebene bezieht und damit das Phänomen der „Glokalität" aufgreift.
- Die sachliche Dimension („issue dimension"), in der die globalen Fragen thematisch werden, gleichwohl aber in ihrer systemischen Vernetztheit wahrgenommen werden müssen, wobei stets in Rechnung zu stellen ist, dass eine Beschreibung dieser Zusammenhänge nur perspektivisch vorgenommen werden kann.
- Die zeitliche Dimension („temporal dimension"), die den dynamischen Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft abbildet, den Globalisierungsprozess als enorm beschleunigten gesellschaftlichen Wandel rekonstruiert und die Ungewissheit wie auch die Beeinflussbarkeit zukünftiger Entwicklungen sichtbar macht.
- Die innere Dimension („inner dimension"), die reflektiert, wie sich die globale Welterfahrung in den individuellen Persönlichkeitsstrukturen widerspiegelt und den Zusammenhang zwischen dem Zustand der Gesellschaft und der psychischen Befindlichkeit der Individuen herstellt. „Our inner world (...) is as much the focus of global education as our outer world. Our programmes and projects need to address the 'global self' as much as the 'global village'" (Selby 2000, 8).

Diese vier Dimensionen, in denen Globalität aus der Sicht eines systemisch-ganzheitlichen Paradigmas rekonstruiert werden muss, bezeichnen für Selby zugleich jene Dimensionen, in denen Bildungsprozesse über die Welt, in der wir leben, erschlossen werden. Die im Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen sind daher entsprechend in diesen vier Dimensionen aufzufächern. Beeinflusst durch die lernzielorientierte angloamerikanische Curriculumforschung bildet auch bei Selby die Bestimmung und Differenzierung der Lernziele für ein Globales Lernen den Dreh- und Angelpunkt für sein curriculares Programm.

Im Anschluss an Hanvey benennt Selby fünf allgemeine Bildungsziele, die eine „irreducible global perspective" konstituieren und an denen sich dann die konkreten Lernziele zu orientieren haben. Die elementaren fünf Leitziele

[161] Dieses im Anschluss an Capra vertretene „systemische Paradigma" kann allerdings nicht mit dem Konzept einer soziologischen Systemtheorie, wie sie in dieser Studie eingeführt wurde, identifiziert werden.

Globalen Lernens[162] sollen hier in einem zusammenfassenden Überblick (nach Pike/Selby 1988, 34f.) vorgestellt werden:

*The aims of global education*

*Systems consciousness*
Students should...
...acquire the ability to think in a systems mode
...acquire an understanding of the systematic nature of the world
...acquire an holistic conception of their capacities and potential

*Perspective consciousness*
Students should...
...recognise that they have a worldview that is no universally shared
...develop receptivity to other perspectives

*Health of planet awareness*
Students should...
...acquire an awareness and understanding of the global condition and of global developments and trends
...develop an informed understanding of the concepts of justice, human rights and responsibilities and be able to apply that understanding to the global condition and to global developments and trends
...develop a future orientation in their reflection upon the health of the planet

*Involvement consciousness and preparedness*
Students should...
...become aware that the choices they make and the actions they take individually and collectively have repercussions for the global present and the global future
...develop the social and political action skills necessary for becoming effective participants in democratic decision-making at a variety of levels, grassroots to global

*Process mindedness*
Students should...
...learn that learning and personal development are continuous journeys with no fixed or final destination
...learn that new ways of seeing the world are revitalising but risky.

In Form einer dreidimensional zu denkenden Matrix lassen sich nun die konkreten Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen („objectives"), die Globales Lernen intendiert, in Relation zu den vier Dimensionen der Globalität zum einen, im Lichte der genannten fünf allgemeinen Bildungsziele („aims")

[162] Diese fünf Leitziele Globalen Lernens gehen auf Hanveys Schrift „An Attainable Global Perspective" zurück, die auf die Entwicklung der Global Education im anglo-amerikanischen Raum maßgeblichen Einfluss ausgeübt hat. Auch Tye (1990) und Fountain (1990) beziehen sich auf die fünf Dimensionen einer globalen Perspektive. Im deutschsprachigen Raum wurden die Impulse von Hanvey u.a. von Flechsig (1995) und Rathenow (1993) rezipiert.

zum anderen, näher bestimmen. Dieses an die Strukturgitter gemahnende Vorgehen soll in stark vereinfachter Form[163] im nachfolgenden Diagramm demonstriert werden.

Allerdings täuscht auch hier die kategoriale Systematik die Stringenz des Begründungszusammenhangs nur vor; auch einer solchen Matrix kann letztlich nur heuristische Bedeutung zukommen, die von der Aufgabe nicht entlastet, spezifische Lernziele einzeln begründen zu müssen. Der von Pike/Selby aufgestellte Lernzielkatalog umfasst schließlich mehr als 80 verschiedene Wissens- und Qualifikationsziele, die noch nicht erkennen lassen, in welcher Weise sie konkrete Unterrichtspraxis anzuleiten vermögen. Die bereits aufgeworfenen Anfragen an die Bedeutung der Lernzielsteuerung für den pädagogischen Prozess wie auch an die Verfahren der Lernzielbegründung sind auch an diese Konzeption Globalen Lernens zu stellen.

Ungeachtet der fragwürdigen Begeisterung für ausdifferenzierte Lernzielkataloge, die u.a. auch den an US-amerikanische Vorbilder angelehnten Lernzielkatalog des Schweizer Forums Schule für eine Welt auszeichnet, ist der originäre Kern des Selby'schen Arguments von weit reichender Bedeutung: Im Unterschied zu den bislang vorgestellten Modellen curricularer Konstruktion werden hier die pädagogischen Aufgaben nicht aus vorausgesetzten Schlüsselproblemen, gesellschaftlichen Anforderungen, angenommenen Verwendungssituationen oder übergeordneten Normen heraus bestimmt, sondern im Lichte eines Paradigmas – im Sinne eines latenten Ordnungsschemas, das die Interpretation oder Konstruktion der Wirklichkeit steuert – beleuchtet. Das *systemisch-ganzheitliche Paradigma* zielt auf die Wahrnehmung dynamischer Zusammenhänge, komplexer Netzwerke und soll es ermöglichen, der Verwobenheit des „menschlichen Projekts" in den Gesamtzusammenhang des planetarischen Systems gewahr zu werden. Es bildet damit auch die Brücke zwischen Welt und Subjekt, zwischen Weltverhältnissen und Bildungsprozess. Die Muster und Strukturen, die eine holistische wissenschaftliche Weltbetrachtung anleiten, sind auch in entsprechende psychische Dispositionen zu übersetzen. Gemäß dem Grundsatz „the medium is the message" (Pike/Selby 1988, 60) geht es weiterhin darum, die Struktur einer ganzheitlichen Weltauffassung auch in methodischer Hinsicht im Bildungsprozess zu realisieren, was z.B. eine Überwindung der disziplinären Fächertrennung wie auch der Konzentration schulischen Lernens auf „linkshemisphärisches" kognitives Lernen erforderlich macht. Die Stärke und Kreativität des Ansatzes von Selby liegt vor allem darin, dass er das systemische Paradigma methodisch fruchtbar macht und damit faszinierende Modelle ganzheitlichen Lernens vorstellen kann. Gemessen an der hier entfalteten vielfältigen Lernkultur muss die traditionelle Belehrungsschule tatsächlich

[163] Dabei werden Matrices aus Pike/Selby 1988 und Selby 2000 aufgegriffen und miteinander kombiniert.

Elemente Globalen Lernens (nach David Selby)

| | **Kenntnisse** | **Fähigkeiten** | **Einstellungen** | **Bildungsziele** |
|---|---|---|---|---|
| **räumliche Dimension: Global-Lokal-Verflechtung** | z.B. über globale Systeme | z.B. systemisches Denken | z.B. Solidaritätssinn | **Perspektivbewusstsein** |
| **sachliche Dimension: systemische Vernetzung** | z.B. über globale Probleme | z.B. Fähigkeit, Informationen zu verwerten | z.B. Empathie | **Systembewusstsein** |
| **zeitliche Dimension: alternative Verläufe** | z.B. über zukunfts-fähige Entwicklung | z.B. Problem-lösevermögen | z.B. Ambiguitäts-toleranz | **Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen** |
| **innere Dimension: Selbstbewusstsein** | z.B. über die eigene Weltsicht | z.B. Lernfähigkeit | z.B. Selbstvertrauen | **Bewusstsein des Eingebundenseins und der Mitverantwortung** |
| | | | | **Verantwortung für das Wohl des Planeten** |

nur noch als „Mülleimer für das menschliche Potenzial“ erscheinen (so Pike/Selby 1988, 38).

Wenn ich es recht sehe, setzt Selby bei der Bestimmung der didaktischen Komponenten darauf, eine strukturelle Isomorphie zwischen den (angenommenen) Ordnungsmustern der Welt, der Matrix wissenschaftlicher Welterschließung, den intendierten psychischen Kompetenzstrukturen und den Formen des Lernarrangements herzustellen. Und diese auf alle didaktischen Bestimmungsmomente anwendbare Struktur wird eben unter dem Begriff des systemisch-ganzheitlichen Paradigmas gefasst. Selby definiert Globales Lernen geradezu als die pädagogisch gewendete Form dieses Paradigmas, wenn er darauf hinweist, „that global education is nothing less than the educational expression of an ecological, holistic or systemic paradigm“ (Selby 2000, 2).

Globales Lernen ist in diesem umfassenden Verständnis daher auch nicht als ein spezifisches pädagogisches Arbeitsfeld zu begreifen, das sich bereits dadurch hinreichend charakterisieren ließe, dass es mit weltweiten Themen, mit Globalisierung oder globalen Problemen zu tun hat. Nicht der Gegenstandsbezug, sondern der „globale“ Denk-, Verfahrens- und Lernmodus charakterisieren Globales Lernen. Die verschiedenen durch ihren disziplinären Gegenstandsbezug definierten pädagogischen Arbeitsfelder, die sich wie Friedenspädagogik, Entwicklungspolitische Bildung, Menschenrechtserziehung, Umweltbildung etc. bestimmten Ausschnitten der globalen Lage zuwenden, sind somit auch unter dem Dach einer „Global Education“ zu integrieren.

Die Forderung, dass die Kritik am mechanistischen instrumentellen Weltbild zu einer fundamentalen Bildungswende führen muss, die das sich abzeichnende neue Paradigma systemisch-ganzheitlichen Denkens pädagogisch wendet, wird von zahlreichen Autoren geteilt. Genannt sei hier beispielsweise Bühlers Plädoyer für die Abkehr vom deterministischen Paradigma und einen Perspektivwechsel zu einem holistischen Paradigma, in dem insbesondere das „inklusive Denken“ zur Geltung kommt (vgl. Bühler 1996). Auch der französische Wissenschaftstheoretiker Morin hält angesichts der planetaren Gefährdung eine „Reform des Denkens“ für überfällig, eine Reform, die zu einem komplexen und kontextbezogenen Denken führen müsse und die insbesondere durch Bildung zu befördern sei (vgl. Morin/Kern 1999). In Abgrenzung zur unilinearen Kausalitätsauffassung nomothetischer Wissenschaft spricht Morin von einer nichtlinearen „causalité complexe“ (Morin 1981, 269). Unter Komplexitätsbedingungen lässt sich Kausalität nur als „circulaire et interrelationelle“ (ebd.) begreifen. Auch die reichhaltigen Studien aus der Kognitionsforschung, der Komplexitätsforschung oder der Kybernetik, die die Unzulänglichkeit unserer herkömmlichen Denkwerkzeuge im Umgang mit komplexen Systemen belegen, weisen in diesem Sinne auf die Notwendigkeit zur Ausbildung eines vernetzten Denkens hin (vgl. Vester 1999, Dörner 1992).

Die zeitgenössischen Interpretationen eines systemisch-holistischen Paradigmas greifen auf aristotelisches Denken ebenso zurück wie auf die metabiologischen Modelle des Holismus, wie sie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts u.a. von Smuts oder Bertalanffy als Gegenkonzepte zum biologischen Reduktionismus entwickelt worden waren. Sie stützen sich vor allem auf die These, dass die besonderen Eigenschaften komplexer Phänomene nicht aus den Eigenschaften ihrer Elemente, sondern nur aus dem Zusammenwirken und der Retro-Interaktion aller Bestandteile erschlossen werden können. Die Fruchtbarkeit einer ganzheitlichen, systemischen Sichtweise erweist sich heute insbesondere bei der Beschreibung der vielschichtigen Globalisierungsprozesse, die mit unlinearen, reduktionistischen Konzepten nicht mehr zutreffend erfasst werden können. Das „Hologramm" wird für Morin so geradezu zum Symbol für die komplexe Weltlage im planetaren Zeitalter, in der Lokales und Globales verflochten sind und untrennbar aufeinander verweisen: „Nicht nur wird jeder Teil der Welt immer mehr in das Weltganze eingebunden, sondern die Welt als Ganzes ist immer mehr in jedem ihrer Teile präsent" (Morin/Kern 1999, 41).

Allerdings sollte der holistische Ansatz nicht dazu verführen, den Erkenntnisgewinn, der aus dem Differenzierungsvermögen analytischer Wissenschaft resultiert, zu Gunsten diffuser Ganzheitsmystik zu verspielen. Ontologische Ganzheitsmetaphern verbergen, dass Einheit und Identität nur die andere Seite von Verschiedenheit und Nicht-Identität sind und nur durch die Markierung einer Differenz bestimmbar werden. Die „Eine Welt" oder das „Weltganze" ist nicht als die Gesamtheit aller Dinge zu beobachten, sie ist vielmehr nur als der „unmarked space" (vgl. Spencer Brown 1979) zu begreifen, in dem erst Bestimmungen möglich werden, wenn Unterscheidungen getroffen werden. Die Welt ist die Einheit von Einheit und Differenz, der blinde Fleck einer jeden Beobachtung, der seinerseits nicht gleichzeitig beobachtet werden kann. Das holistische Paradigma sollte daher nicht ontologisch, sondern als ein methodologisches Konstrukt zur Beschreibung systemischer Zusammenhänge interpretiert werden. Die Einheit eines Systems kann nur durch eine Beobachtung, die die Differenz von System und Umwelt voraussetzt, festgestellt werden. Anhand der Forderung nach „ganzheitlichen Lernformen" hatte ich bereits auf die Fallgruben einer ontologischen Ganzheitsmetaphorik aufmerksam gemacht, die die Ganzheitlichkeit der menschlichen Erfahrung beschwört, wo es doch eher darauf ankäme, die Differenz und Kohärenz der Erfahrungsweisen herauszuarbeiten (vgl. Seitz 2000a).

Ein bemerkenswertes Element aus Selbys methodischen Vorschlägen zur Global Education soll noch hervorgehoben werden, insofern hierbei nochmals zum Ausdruck kommt, dass Globales Lernen nicht elementar mit der Abarbeitung vorgegebener globaler Probleme zu tun haben muss, sondern vielmehr mit einer veränderten mehrdimensionalen Lernkultur einhergeht. Anknüpfend an lernpsychologische Erkenntnisse und die Split-Brain-

Forschung adaptieren Pike/Selby den von Bernice McCarthy entwickelten Lernzyklus, der von der konkreten Erfahrung über die Reflexion, die abstrakte Konzeptionalisierung von Lösungsversuchen und das aktive Experiment wieder zurück zur neuen und nunmehr komplexeren Erfahrung führt (vgl. Pike/Selby 1988, 87ff.). In diesem Prozess, der zwischen der Auseinandersetzung mit authentischen Problemen – „what happens on the street" – und der kognitiven Problembewältigung – „what happens in schools" – vermittelt, sollen dabei links- wie rechtshemisphärische Lernstile gleichermaßen aktiviert werden. Für den hier verfolgten Ansatz eines *problem solving learning*, der im Anschluss an den Pragmatismus der Dewey-Schule in den USA weit verbreitet ist (vgl. Koopmann 2002), ist ausschlaggebend, dass sich die Schüler nicht mit vorgegebenen konstruierten Problemen auseinander setzen, die außerhalb ihrer Lebenswirklichkeit liegen und die ihnen über Lehrer oder Schulbücher nahe gebracht werden sollen, sondern konkrete und authentische Problemfelder abarbeiten, die sie betreffen und ihnen in ihrem kommunalen Umfeld begegnen. Das Erproben der entwickelten Bewältigungsstrategien in der außerschulischen kommunalen Wirklichkeit, d.h. die unmittelbare Partizipation an politikrelevanten Prozessen im eigenen Lebensumfeld, wird dabei als unverzichtbarer Bestandteil eines kreativen politischen Lernprozesses gesehen. Nachhaltige und handlungsrelevante Kompetenzen können sich letztlich nur, so die These dieses Ansatzes, in der aktiven Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen und deren Reflexion herausbilden. Entscheidend dabei ist, dass entsprechende Problemkonstellationen von den Schülern erst identifiziert werden müssen. Sie sind nicht, wie im Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme, einfach *vorgegeben*, sondern müssen erst von den Lernenden selbst *aufgefunden und entschlüsselt* werden.

Dieser Ansatz ist auch für die entwicklungspädagogische Diskussion in Deutschland nicht völlig neu. Im Bereich der entwicklungspolitischen Erwachsenenbildung wurde er, ausgehend von den ermutigenden Erfahrungen des selbst organisierten Lernens in Bürgerinitiativen, als Bochumer Didaktik bzw. „Nahbereichsthese" einflussreich. Als entscheidende Lernhemmnisse für einen umfassenden entwicklungspolitischen Sensibilisierungsprozess machten die „Bochumer Didaktiker" (Gronemeyer/Bahr 1977) nicht den Mangel an Wissen aus, der qua Aufklärung überwunden werden könnte, sondern die allgegenwärtige Resignation angesichts der Ohnmachtserfahrungen im kommunalen Alltag. Sie plädierten für eine Didaktik der „entwicklungspolitischen Motivation durch emphatisches Engagement für befreiende Alternativen" (ebd. 77). In der praktischen Auseinandersetzung mit kommunalen Konfliktfeldern wurde daher eine entscheidende Voraussetzung für weiterführende politische Lernprozesse gesehen. Allerdings hat sich die weitergehende Vermutung weder empirisch bestätigt, noch ließ sie sich theoretisch plausibilisieren, dass positive Partizipationserfahrungen im Nahbereich quasi automatisch expandierende Lernbedürfnisse freisetzen, die darauf zielen, den

Problemhorizont des Nahbereichs selbst zu transzendieren und die Interessenlage auch von Menschen, die jenseits des eigenen Gesichtsfeldes leben, als Faktor der eigenen politischen Entscheidungen zu berücksichtigen.

Aus der Perspektive des Globalen Lernens ist an das Programm des „problem solving learning" ebenfalls die Frage zu stellen, ob nicht die Konzentration der pädagogischen Aufmerksamkeit auf die im Nahbereich erfahrbaren Probleme letztlich zur Bestätigung einer provinziellen Weltsicht führt. Anders gefragt: wie können auch jene Probleme identifiziert und zum Gegenstand von Bewältigungsstrategien werden, die von den Schülern nicht als brisante Konfliktfelder in ihrem Alltag unmittelbar erfahren und aufgefunden werden, weil sich z.B. potenzielle Konfliktparteien innerhalb des Nahhorizontes gar nicht zu artikulieren vermögen? Man denke nur an die zukünftigen Generationen, die von der Ausweisung eines neuen kommunalen Industrieparks und dem dabei verbauten Sondermüll betroffen sein werden, oder an die Millionen von Landlosen in Brasilien, deren Ernährungssituation qua Sojakette auch davon tangiert sein mag, wie oft bei uns Schweinebraten aus Massentierhaltung auf dem Speisezettel steht. Die Externalisierung von Nebenfolgen in Raum und Zeit ist ein elementarer Mechanismus, der das industrielle Zivilisationsmodell des Nordens stabilisiert und die Nichtuniversalisierbarkeit der hier gepflegten Konsum-, Produktions- und Verhaltensmuster verbirgt. Günstigenfalls ist natürlich vorstellbar, dass Schüler sehr wohl in der Lage sind, vor dem Hintergrund verfügbarer Informationen über die möglichen Fernwirkungen ihres Handelns in Raum und Zeit scheinbar unverdächtige Phänomene ihrer Lebenswelt als „Problem" zu identifizieren. Die Unterstellung, dass nur jene Probleme, die unmittelbar erfahrbar sind, auch „authentische" Probleme sind, die für politische Lernprozesse taugen, ist jedoch erheblich zu relativieren. Ob und wie etwas als Problem erscheint, ist abhängig vom Kontext – und diesen fortschreitend zu erweitern, muss ein elementares Ziel jeder Bildung sein.

Trotz dieser kritischen Einschränkung kommen im Ansatz des „problem solving learning" wichtige didaktische Elemente zum Zuge, die wiederum zu Rückfragen an das situationsanalytische Konzept wie auch an Strukturgitteransatz und der These von den Schlüsselproblemen Anlass geben: Aus pragmatistischer Sicht wird deutlich, dass Probleme nicht einfach gegeben sind und von Sozialwissenschaftlern, Pädagogen oder Bildungspolitikern als allgemeine Lerngegenstände deklamiert werden können – zu Lernaufgaben werden sie für das lernende Subjekt nur, insoweit sie auch subjektiv als Probleme identifiziert und rekonstruiert werden können. Dazu kommt, dass die Erfahrung der aktiven Auseinandersetzung mit realen und nicht nur mit simulierten Problemen und Konflikten, d.h. ein Lernen in „Echtsituationen", für die Ausbildung politikrelevanter Kompetenzen unerlässlich ist. Es gibt Lernaufgaben, deren Lösung sich nicht aus der Reflexion, sondern aus der Praxis ergibt.

Als Alternative zum situationsanalytischen Globalansatz Robinsohns entwikkelte ein Forschungsteam um Herwig Blankertz (1975) den „Strukturgitteransatz", der insbesondere in der Arbeit der Richtlinienkommission des Landes Nordrhein-Westfalen für das Fach „Politik" zur Anwendung kam. Der Strukturgitteransatz versteht sich als eine fachdidaktische Form der Curriculumentwicklung, in der nicht die unerschöpfliche Fülle konkreter Lebenssituationen, sondern die Situationsdefinitionen der jeweiligen Bezugswissenschaft zur Grundlage genommen werden. Gegenüber dem Globalansatz der Curriculumrevision sollte hiermit ein Entwicklungsinstrument vorgestellt werden, das sich dezidiert auf fachdidaktische Bezugssysteme und Kategorien bezieht. Im heuristischen Modell einer zweidimensionalen Matrix werden dabei die von der jeweiligen Fachwissenschaft als relevant identifizierten Situationsfelder oder kategorialen Strukturelemente mit den Bestimmungen der pädagogischen Intentionalität verschränkt. In Anlehnung an die Sozialphilosophie von Habermas wurden die pädagogischen Intentionen vorzugsweise entlang der Dreigliederung der elementaren erkenntnisleitenden Interessen differenziert und mithin ein technisches, ein praktisches und ein emanzipatorisches Interesse unterschieden bzw. in die elementaren pädagogischen Zieldimensionen einer technischen, kommunikativen und emanzipatorischen Kompetenz transformiert (vgl. Menck 1977).

Wie sehr nun ein solches Selektionsinstrument von dem spezifischen Profil und den Engführungen der vorausgesetzten Gesellschaftstheorie abhängig ist, wird nicht zuletzt daran deutlich, dass mithilfe jenes Strukturgitters, das der Bestimmung der Qualifikationsziele für das Fach Politik in Nordrhein-Westfalen zu Grunde gelegt worden war, keine Qualifikationsbestimmungen für außen- und entwicklungspolitische Problemfelder ausgewiesen werden konnten. In der in der ursprünglichen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule dominanten Binnenperspektive blieben internationale Dimensionen der Vergesellschaftung und der Politik marginal[164] und wurden dementsprechend bei der Entfaltung der darauf bezogenen Qualifikationen schlicht „vergessen". Die zehnte, auf den Bereich der Internationalen Politik bezogene Qualifikation musste von der Richtlinienkommission auf pragmatische Weise und unabhängig von der Logik des Strukturgitters ergänzt werden (vgl. Mikkel/Zitzlaff 1988).

Um die Pointe des Strukturgitteransatzes zu illustrieren, sei hier ad hoc der Versuch unternommen, das heuristische Raster in vereinfachter Form auf die Weltgesellschaftsforschung in der Absicht anzuwenden, relevante Unterrichtsinhalte zu identifizieren.

[164] Dies änderte sich erst in den späteren Arbeit von Habermas, die sich den politischen Implikationen der „postnationalen Konstellation" oder z.B. der interkulturellen Herausforderung des Menschenrechtsdiskurses widmen (vgl. Habermas 1998).

| | **System-differenzierung** | **Kommunikation** | **Evolution** |
|---|---|---|---|
| Technische Kompetenz/ Fachwissen | z.B. Weltwirtschaft, Welthandel, Weltpolitik, Biosphäre | z.B. Kommunikationstechniken, Massenmedien | z.B. Genese globaler Umweltprobleme |
| Kommunikative Kompetenz | z.B. Globalisierung aus der Sicht des Südens | z.B. Fremdsprachen, Kulturvergleich, Mediationstechniken | z.B. Geschichte der Globalisierung, Kolonialismus |
| Emanzipatorische Kompetenz | z.B. Demokratische Selbststeuerung, Global Governance, Zivilgesellschaft | z.B. Sozialethik, Menschenrechte | z.B. Strategien nachhaltiger Entwicklung |

Als Grundkategorien, die den Gegenstand, die Weltgesellschaft, erschließen, werden in den Spalten die drei elementaren konzeptionellen Dimensionen, in denen sich nach Luhmann Weltgesellschaftstheorie entfalten muss, eingeführt: in der Sachdimension das Konzept der Systemdifferenzierung, in der Sozialdimension das Konzept der Kommunikation und in der Zeitdimension das Konzept der Evolution. Die als Zeilenparameter angeordneten pädagogischen Leitziele folgen der oben genannten „klassisch-kritischen“ Dreigliederung der erkenntnisleitenden Interessen[165]. In der Kreuzung der Kategorien können dann die jeweils exemplarisch bedeutsamen Themen eingetragen werden. Dieses Raster ist weit davon entfernt, der Tiefenschärfe erprobter curricularer Konstruktionen nach dem Strukturgitteransatz gerecht zu werden. Das in dieser Arbeit eingeführte Weltgesellschaftskonzept sprengt ohnehin jeden fachdidaktischen Rahmen und muss von daher das zentrale Anlie-

[165] Adick, Bonne und Menck definieren die drei Kompetenzdimensionen folgendermaßen (nach Adick et al. 1978, 196): technische Kompetenz als „Erwerb von Arbeitsfähigkeit, von akkumuliertem Wissen über technische Regeln und die Methoden ihrer Erzeugung“; kommunikative Kompetenz als „Einübung in Interaktion, d.h. die Fähigkeit, Intentionen von Partnern zu verstehen, eigene mitzuteilen und sich über Handlungsintentionen zu verständigen“; emanzipatorische Kompetenz als „Sinngebung jener Kompetenzen auf der Basis von Vernünftigkeit, ihre Anwendung zum Zwecke der Befreiung aus naturhaft empfundenen Zwängen“.

gen eines Verfahrens verfehlen, das als fachspezifisches Planungsinstrument zugeschnitten ist. Das Strukturgitter eignet sich streng genommen nur für die Analyse eines Ausschnitts der gesellschaftlichen Praxis, die, über Wissenschaft vermittelt, Gegenstand des Unterrichts werden soll – während hier gewissermaßen die Gesellschaft als Ganze thematisch wird. Ich habe weiterhin darauf verzichtet, die Zuordnungskriterien sowohl für die Spalten- wie für die Zeilenparameter zu präzisieren, so dass dem Unterfangen ein assoziativer Charakter anhaftet. Allerdings trifft auf die Strukturgitter generell zu, dass sie bestenfalls als „Kreativitätstechnik" (nach Michel/Zitzlaff 1988, 134) taugen, die weder logische noch empirische Begründungszusammenhänge zu generieren vermag.

Über die Identifizierung von potenziellen Bildungsinhalten hinaus können didaktische Strukturgitter auch dazu genutzt werden, die Relation zwischen Problemstellungen auf der Sachebene und den zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen zu erhellen. In dieser Hinsicht hat sich der Strukturgitteransatz als besonders fruchtbar erwiesen. Ich möchte auch dies, nun aber methodisch strenger, versuchsweise illustrieren. Als Ausgangspunkt sei auf der Ebene der fachwissenschaftlichen Problemdefinition benannt, in welcher Form „Weltgesellschaft" als kognitives Problem in Erscheinung tritt. Die Problemfassung soll dabei auf das systemtheoretische Grundproblem des unüberbrückbaren Komplexitätsgefälles zwischen einem System und seiner Umwelt bezogen werden, hier spezifiziert auf die Differenz zwischen einem kognitiven System und seiner gesellschaftlichen Umwelt. Jedes System muss seine Differenz gegenüber einer Umwelt aufrechterhalten, obwohl das System weniger komplex als die Umwelt ist und daher auch nicht in der Lage sein kann, auf jede Umweltänderung zu reagieren: „Die Komplexitätsunterlegenheit muss durch Selektionsstrategien ausgeglichen werden" (Luhmann 1984, 48). Eine zusammenhängende Menge von Elementen kann dann als komplex bezeichnet werden, wenn nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft werden kann. Was in komplexen sozialen Systemen als Kommunikation und in komplexen Bewusstseinssystemen als Gedanke aktualisiert werden kann, ist daher immer eine Selektion aus einem unermesslichen Möglichkeitsraum: Komplexität bedeutet Selektionszwang. Die höhere Komplexität der Umwelt muss vom System durch eine besser organisierte Selektivität aufgefangen werden; eine Reduktion von Komplexität liegt dann vor „wenn das Relationsgefüge eines komplexen Zusammenhanges durch einen zweiten Zusammenhang mit weniger Relationen rekonstruiert wird" (Luhmann 1984, 49).

Es liegt nahe, dieses abstrakte systemtheoretische Modell der Komplexitätsreduktion auch auf kognitive Prozesse anzuwenden (zumal es sich wesentlich Anregungen aus der Kognitionsforschung verdankt). Die höhere Umweltkomplexität tritt dann als fundamentales kognitives Problem in Erscheinung, wenn die verfügbaren kognitiven Strukturmuster nicht mehr hin-

reichen, um Irritationen aus der Umwelt in systemadäquater Weise verarbeiten zu können. „Adäquat" kann systemtheoretisch natürlich nicht im Sinne jener Qualität einer Abbildung verstanden werden, der „Wirklichkeit" mehr oder weniger nahe zu kommen, bezeichnet vielmehr nur den Sachverhalt, dass die Irritationen aus der Umwelt so verarbeitet werden können, dass sich neue Optionen und Anschlussmöglichkeiten für weitere Aktivitäten des Systems ergeben, seine modifizierte selektive Ordnung sich somit evolutionär zu bewähren vermag. Ein fundamentales kognitives Problem zwingt, um mit Piaget zu sprechen, zur „Akkomodation" und zur Umbildung der kognitiven Kompetenzstruktur.

Die Komplexitätssteigerung unserer gesellschaftlichen Umwelt im Zuge der Genese der Weltgesellschaft übersteigt das Fassungsvermögen kognitiver Muster, die die Gesellschaft als territorial begrenzt und sozial bzw. kulturell integriert voraussetzen und ihren Werdegang als teleologisch verbürgte Fortschrittsgeschichte interpretieren. In *sachlicher* Hinsicht wird die „Hyperkomplexität" der Weltgesellschaft zum Problem, d.h. die Tatsache, dass die Weltgesellschaft nicht nur komplex ist, sondern zur Beschreibung ihrer Komplexität auch eine Fülle von komplexen Theorien vorliegen, die miteinander konkurrieren und nicht aufeinander reduzierbar sind. Jedes Unterfangen, die unermessliche Komplexität der Welt durch Theorien oder Datenverarbeitungssysteme mit hoher Eigenkomplexität zu erfassen, ist seinerseits ein Vorgang in der Welt und erhöht für jeden anderen Beobachter wiederum die Komplexität der Weltverhältnisse. Das lässt sich schon an jenem paradoxen Phänomen beobachten, das bereits Sokrates beschrieb: mit jedem neuen Wissen wächst zugleich das Wissen um das, was man nicht weiß.

In *sozialer* Hinsicht kommt Komplexität im Problem der doppelten Kontingenz zur Geltung, d.h. der Tatsache, dass Bewussteinssysteme (wie auch soziale System) füreinander intransparent sind, einander deshalb die Freiheit unterstellen müssen, stets anders entscheiden zu können, als von ihnen erwartet wird. Eine Koordination der Selektivität – die ansonsten leer laufen würde, wollten Ego wie Alter ihre Entscheidungen jeweils alleine von den Entscheidungen des anderen abhängig machen – und der Aufbau reziproker Erwartungsstrukturen sind unumgänglich, um Kommunikation in Gang zu halten und soziale Strukturen zu stabilisieren. „Doppelte Kontingenz" wird in der Systemtheorie als das autokatalytische Grundproblem, das jeder sozialen Systembildung zu Grunde liegt, gedeutet – unter Weltgesellschaftsbedingungen potenziert sich das Problem der doppelten Kontingenz noch dahingehend, dass Alter nicht nur als der/die „Andere", sondern auch als der/die „Fremde" gegenübertritt, und angesichts einer kulturellen Pluralität und dem Wissen um die Kontingenz aller kulturellen Regeln des zwischenmenschlichen Zusammenlebens das Risiko der Enttäuschung tentativer Erwartungsstrukturen wächst.

In *zeitlicher* Hinsicht tritt der Komplexitätsüberschuss der Gesellschaft als

Problem der Ungewissheit der Zukunft in Erscheinung. Aufbau und Wandel sozialer Ordnung können nicht mehr als Ergebnis der Ausführung eines menschlichen Planes, sondern müssen als kontingentes Produkt von Variations-, Selektions- und Stabilisierungsprozessen gedeutet werden. Das Risiko des Scheiterns von Steuerungsinstrumenten, die bestimmte antizipierte gesellschaftliche Zustände hervorbringen sollen, wächst. In welcher Weise der laufende Globalisierungsschub die Weltgesellschaft weiter transformieren wird, ist einerseits offen und nicht prognostizierbar – gleichzeitig ist unübersehbar, dass die sozialen und ökologischen Nebenfolgen des industriegesellschaftlichen Entwicklungsmodells die Spielräume zukünftiger Optionen in zunehmendem Maße begrenzen, die Offenheit der Zukunft mithin in vielerlei Hinsicht bereits „verstopft" und gefährdet ist.

Über die Dreigliederung der elementaren Sinndimensionen hinaus, die wir aus Luhmanns (Welt-)Gesellschaftstheorie kennen, scheint es mir unerlässlich, das Problem der weltgesellschaftlichen Komplexität zusätzlich auch in einer *räumlichen Dimension* zu entfalten. Denn die diskutierten Befunde der Globalisierungsforschung hatten die Entgrenzung sozialer Prozesse, deren „Entbettung" (Giddens) aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und damit die Neustrukturierung des Raumes als wesentliche Charakteristika von Globalisierungsprozessen identifiziert. Die Ergänzung einer Sinndimension bzw. einer Anschauungsform des Raumes lässt sich darüber hinaus auch phänomenologisch plausibilisieren. Die Komplexität der modernen Weltgesellschaft erscheint in *räumlicher Hinsicht* als Problem der Entgrenzung und damit der Unüberschaubarkeit der Reichweite sozialer Interdependenzen. Fern- und Nahwirkungen verschränken sich wechselseitig, Ereignisse in der Nähe werden von nicht mehr lokalisierbaren Fernwirkungen beeinflusst und können umgekehrt Wirkungen an fernen Orten zeitigen, die sich der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit lokaler Akteure entziehen.

Diese vier elementaren – aus dem hier entfalteten Weltgesellschaftskonzept gewonnenen – kognitiven Probleme, mit denen die Globalisierung die Weltbürger/innen des 21. Jahrhunderts konfrontiert[166], sollen nun gemäß dem

[166] Vgl. ein ähnlich strukturiertes heuristisches Schema bereits in Seitz 1998a, 66. Analog hatte ich die neuen Dimensionen ethischer Verantwortung mit den Schlagworten „Ausdifferenzierung" (sachlich), „Fremdheit" (sozial), „Zukunft" (zeitlich) und „Globalität" (räumlich) bezeichnet. In einem früheren Vorschlag untergliedert Treml das Problem des Wissens in der Weltgesellschaft in sachlicher Hinsicht als Differenz von Wissen und Nichtwissen, in sozialer Hinsicht als Differenz von Vertrautheit und Fremdheit, in zeitlicher Hinsicht als Differenz von Gewissheit und Ungewissheit (Treml 1998, 133 f.). Daran knüpfen auch Scheunpflug/Toepfer (1996) in ihrem fachdidaktischen Konzept Globalen Lernens für die berufliche Bildung an. In seiner „Allgemeinen Pädagogik" entwickelt Treml (2000d) die pädagogischen Herausforderungen der Weltgesellschaft analog dem hier vorgestellten Vorschlag in vier Dimensionen, nämlich räumlich als Entgrenzung, zeitlich als Beschleunigung, sachlich als Entwertung und sozial als Befreiung.

Verfahrensvorschlag des Strukturgitteransatzes mit den drei elementaren Dimensionen pädagogischer Intentionalität gekreuzt werden. Das Ordnungsschema, das sich daraus ergibt, kann nun dabei behilflich sein, jene Kompetenzprofile zu identifizieren, die jeweils zur konstruktiven Bewältigung des kognitiven Problems im Lichte der entsprechenden Intention erforderlich scheinen.

Auch dieses Planungsraster lässt noch viele Wünsche offen. Einige Kritikpunkte, die gegenüber dem Strukturgitteransatz vorgetragen worden sind, werden auch an diesem beispielhaften Entwurf sichtbar:

1) Der Orientierungsrahmen steht und fällt mit den von mir als Spalten- und Zeilenparameter in Anschlag gebrachten gesellschaftstheoretischen Kategorien. Auch die hier vorgenommene Kombination von Grundbegriffen der soziologischen Schulen der Antipoden Luhmann und Habermas macht das Vorhaben nicht gerade konsensfähig. Dabei ist allerdings einzuräumen, dass das Wissen um den unabdingbar kontroversen Charakter dieser Grundkategorien durchaus ein wichtiges Motiv für die Entwicklung des Strukturgitteransatzes gewesen ist: mit dem Konzept der Curriculumrevision teilt er den Ausgangspunkt, dass das der herkömmlichen didaktischen Analyse vorausgesetzte Einvernehmen über ein einheitliches Bildungsverständnis zum einen, die Struktur der Fachdisziplin zum anderen, nicht mehr gegeben ist (vgl. Menck 1977).

2) Die vom Strukturgitteransatz gegenüber dem Globalansatz der Curriculumrevision vorgetragene Kritik fällt letztlich auch auf ihn selbst zurück, wird hier doch ebenfalls der Versuch unternommen, curriculare Konstruktionen am Reißbrett unabhängig von spezifischen Bildungskontexten zu entwerfen und die Vielfalt möglicher Bildungssituationen einheitlichen Standards zu unterwerfen. Nach der Abschwächung der curricularen Welle der siebziger Jahre kamen zu Recht pragmatische Formen der didaktischen Konstruktion zum Zuge, die auch der Partizipation der im pädagogischen Prozess involvierten Akteure einen höheren Stellenwert beigemessen haben. Auch für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass Curriculumentwicklung für „Globales Lernen“ nicht über abstrakte Blaupausen verlaufen kann, die standardisierte Inhalte, Ziele und Methoden produzieren, sondern vielmehr im praxisnahen Diskurs entfaltet werden muss. Zumindest die Konkretisierung der didaktischen Entscheidungsmomente kann letztlich nur kontextbezogen erfolgen und diskursiv unter Beteiligung von Lehrenden und Lernenden vonstatten gehen[167].

[167] Den entsprechenden Anspruch hatte Blankertz bereits ausdrücklich erhoben: „Strukturgitter sind als Instrumente angelegt, über die die Beteiligten ihre Interessen am Veränderungsprozeß artikulieren und ihre Kompetenzen als Votum einbringen können“ (Blankertz 1975, 208).

*Strukturgittermodell zur Ermittlung der notwendigen Kompetenzen angesichts weltgesellschaftlicher Komplexität*

| | sachlich: Hyperkomplexität | sozial: doppelte Kontingenz | zeitlich: evolutionäre Risiken | räumlich: Entgrenzung |
|---|---|---|---|---|
| technisches Interesse: *zweckrationale Optimierung* | Fähigkeit zu vernetzendem Denken | Interkulturelle Kommunikations-kompetenz | Lernfähigkeit und Antizipationsver-mögen | Globale Anschauungsweise |
| praktisches Interesse: *kommunikative Verständigung* | Selbstreflexions-vermögen, Fähigkeit zur „Beobachtung 2. Ordnung“ | Konfliktfähigkeit und Empathievermögen | kognitive Anschlussfähigkeit, Innovationsfähigkeit | Fähigkeit zur De- und Re-Kontextu-alisierung |
| emanzipatori-sches Interesse: *individuelle u. kollektive Selbstbestimmung* | Handlungs- und Urteilsfähigkeit | Solidaritätsfähigkeit | Gestaltungskompetenz | Weltgerechtig-keitssinn |

3) Die Relation zwischen der sachanalytischen Problemdefinition und der als erforderlich erachteten Qualifikations- bzw. Kompetenzstruktur bleibt vage. Der auch von Robinsohn angemahnten Aufgabe, die Qualifikationsprofile, die in spezifischen Verwendungssituationen gefordert sind, ebenso wie Qualifikationen, die dem allgemeinen Weltverstehen dienen, mithilfe empirischer Verfahren zu überprüfen (vgl. Robinsohn 1973, 48), kann sich auch der Strukturgitteransatz nicht entziehen. Eine Didaktik Globalen Lernens wäre so gesehen mit einem Forschungsprogramm zu verknüpfen, das den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Problemfeldern und den zu ihrer Bewältigung erforderlichen individuellen Qualifikationen – die gewiss nicht nur auf der kognitiven, sondern zudem auch auf der affektiven und der psychomotorischen Ebene zu lokalisieren sind – zu präzisieren vermag. Experimentelle Verfahren scheiden hierbei vermutlich weitgehend aus, allerdings können auch Expertenbefragungen (z.B. nach der Methode des Delphi-Reports vgl. BMBF 1998a,b) entsprechende Verhältnisbestimmungen empirisch stützen. Dabei könnte sich auch die unterstellte Annahme, dass hochgeneralisierte Aussagen über gesellschaftlich notwendige Kernkompetenzen möglich sind, als unzutreffend erweisen, denn je „heterogener sich der Qualifikationsbedarf entwickelt, umso unterschiedlicher werden letztlich auch die individuellen Bildungswege verlaufen“ (BMBF 1998a, 192).

In unserem Zusammenhang ergibt sich zumindest die Notwendigkeit, die hier weitgehend synonym eingeführten Begriffe der Qualifikation, der Disposition bzw. der Kompetenz genauer zu fassen und näherungsweise zu operationalisieren.

4) Und schließlich vermag auch die Kombination einer curricularen Matrix, die der Bestimmung der relevanten Inhalte dient, mit einer Matrix, die die intendierten Kompetenzen zu benennen erlaubt, noch keinen Aufschluss darüber zu geben, inwieweit die identifizierten Lerngegenstände die Bildung entsprechender Kompetenzen zu befördern vermögen. Hierzu wäre es notwendig, die spezifischen subjektiven Aneignungsstrukturen und Lernvoraussetzungen der Lernenden wesentlich stärker in Betracht zu ziehen, als dies in den vorliegenden Modellen bislang durchgeführt worden ist. Letztlich kann erst in der ausgewogenen Verbindung der drei elementaren Kriterienbereiche – fachwissenschaftliche Problemdefinition, pädagogische Intentionalität und subjektive Lernvoraussetzungen – eine Identifizierung der inhaltlichen und methodischen Curriculumelemente erfolgen, die in bestimmten Bildungsarrangements angemessen sind. Ob allerdings die universalistischen Stadientheorien des Strukturalismus die subjektiv-psychologischen Determinanten von Bildungsprozessen hinreichend zur Geltung bringen können, muss bezweifelt werden. Als Ergänzung zu anthropologischen oder lernpsychologischen Subjektmodellen hatte ich bereits einleitend angeregt, eine Theorie der Ko-Evolution bzw. der strukturellen Koppelung psychischer und sozialer Systeme hinzuziehen. Die Ausarbeitung der Perspektiven, die sich

daraus für die curriculare Konstruktion ergeben, kann hier nur als Desiderat konstatiert, jedoch nicht weiter durchgeführt werden.

Trotz dieser kritischen Anfragen erachte ich den Strukturgitteransatz als hilfreiches heuristisches Instrument curricularer Konstruktionen zum Globalen Lernen. Die Generalisierbarkeit entsprechender Befunde muss aber bescheiden angesetzt werden, und zur Überprüfung der Relationen zwischen den aufgefundenen Parametern und Elementen sind die angedeuteten weiterführenden didaktischen Forschungsprogramme unerlässlich.

## *3. Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert: Diskussion ausgewählter Kompetenzprofile*

*Von der Qualifikation zur Kompetenz*

Die in der Curriculumforschung zentrale Idee, aus prognostizierten Verwendungssituationen die relevanten Qualifikationsziele ableiten zu können, sah sich nachdrücklicher Kritik ausgesetzt. Während z.B. von der fachdidaktischen Seite vor allem die Durchführbarkeit der intendierten Globalerfassung empirischer Situationsanalysen bezweifelt wurde, wurde von bildungstheoretischer Seite bemängelt, dass bei der Identifikation der Lernziele den gesellschaftlichen Anpassungsimperativen implizit ein Vorrang vor den Bildungsansprüchen des Subjektes eingeräumt werde. Der Vorschlag, Schlüsselqualifikationen in den Mittelpunkt bildungspolitischer und didaktischer Planung zu stellen, ist als Alternative sowohl zum prognostischen Qualifikationskonzept der Curriculumforschung als auch zur Orientierung an allgemeinen Bildungszielen und Bildungsinhalten der bildungstheoretischen Didaktik zu betrachten. Ausgehend von der Einsicht in die beschleunigte Dynamik der Wirtschafts- und Technologieentwicklung und die damit einhergehende rasche Entwertung allen spezifischen Wissens und konkreter tätigkeitsbezogener Fähigkeiten, müsse, so der Vorschlag von Dieter Mertens, die „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung" (Mertens 1974, 39) werden. Die Ausbildung soll sich daher nicht so sehr auf die Vermittlung rasch veraltenden Wissens oder der Einübung von praktischen Fertigkeiten, die nur in spezifischen Situationen gefragt sind, beziehen, als vielmehr auf den Erwerb solcher Schlüsselqualifikationen zielen, die sich für ein breites Spektrum von Funktionen eignen wie auch Flexibilität für die Anpassung an neue, noch nicht vorhersehbare Anforderungen ermöglichen. Diese elementaren Fähigkeiten sind insofern als „Schlüssel"-Qualifikationen zu charakterisieren, als sie es dem Lernenden ermöglichen, jenes zusätzliche Fachwissen oder jene neue Qualifikationen selbstständig und situationsadäquat zu erschließen, die in veränderten Kon-

stellationen benötigt werden. Schlüsselqualifikationen könnten in diesem Sinne auch als Meta-Qualifikationen bezeichnet werden.

In dem Kontext der beruflichen Bildung, in dem zuerst von der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen die Rede war, kann dieses Konzept als pädagogische Reaktion auf den Umbruch verstanden werden, der sich auf dem Arbeitsmarkt infolge des Aufkommens postindustrieller Produktionsformen vollzog. Inzwischen jedoch ist es üblich geworden, Schlüsselqualifikationen nicht nur auf berufliche Qualifikationen in der modernen Dienstleistungsökonomie, sondern auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu beziehen und mithin als wesentliche Konstituenten eines Allgemeinbildungskonzeptes zu begreifen. Gerade im Zusammenhang des Globalen Lernens ist die Rede von Schlüsselqualifikationen (bzw. „core skills" oder „key competences") weit verbreitet. Dabei werden zumeist die Termini „Qualifikation" und „Kompetenz" synonym gebraucht. Wenngleich beide Begriffe eine Relation zwischen individuellen Fähigkeiten und den Anforderungen einer Situation bezeichnen und signalisieren, dass ein Individuum grundsätzlich über die Fähigkeit verfügt, diese Situation zu meistern, so akzentuieren sie doch diese beiden Seiten in unterschiedlicher Weise.

Der Qualifikationsbegriff ist vom gesellschaftlichen oder ökonomischen Bedarf her definiert und bezeichnet die Fähigkeit des Individuums, diesen Anforderungen in einer bestimmten gegebenen Situation, die ihm widerfährt, entsprechen zu können. Der Kompetenzbegriff gewichtet demgegenüber stärker die Ansprüche des Individuums im Umgang mit den Anforderungen in einer Konstellation, die nicht nur durch Anpassung bewältigt werden muss, sondern die auch verändert, gestaltet oder gemieden werden kann (vgl. Heidegger 1996).

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen forciert die unbegrenzte und unkritische Disponibilität des Einzelnen gegenüber beliebigen Ansprüchen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Definitionsmacht über die anstehenden gesellschaftlichen Anpassungserfordernisse, die letztlich auch über die dem Bildungsprozess zu Grunde liegenden Qualifikationsziele entscheidet, nicht bei den Lernenden selbst liegt. Im Kompetenzbegriff wird demgegenüber mitbedacht, dass das Individuum dann über eine bestimmte Kompetenz verfügt, wenn es auch in der Lage ist, die Situation, in denen diese gefordert ist, zu definieren, zu wählen oder zu beurteilen. Im Kontext einer Didaktik des Globalen Lernens, die nicht die Anpassung des Lernenden an die Imperative eines quasi naturwüchsigen Globalisierungsprozesses zum Ziel hat, sondern die Befähigung zur verantwortlichen Mitgestaltung der Weltgesellschaft intendiert, scheint es mir daher angemessener von „Schlüsselkompetenzen" als von „Schlüsselqualifikationen" zu sprechen. Die Grund-idee des Schlüsselqualifikations-Ansatzes, dass unter dynamischen und komplexen Weltverhältnissen vor allem reflexive Fähigkeiten („Kompetenz-Kompetenzen") gefragt sind, die es erlauben, neues Wissen und Kompeten-

zen selbstständig und situationsadäquat zu erschließen, bleibt von dieser terminologischen Präferenz unberührt.

Ob nun von Qualifikationen oder Kompetenzen die Rede ist, so werden damit jeweils Dispositionen beschrieben, die, wie dies für alle Dispositionsbegriffe gilt, nicht direkt beobachtet werden können (vgl. Treml 1978). Psychische Dispositionen bezeichnen ein als relativ dauerhaft angenommenes Vermögen, unter bestimmten, ähnlich gelagerten Bedingungen bestimmte Handlungen ausführen zu können. Die Tatsache, dass ein Schüler zum Zeitpunkt x auf die Lehrerfrage „was ist 5 mal 7?“ mit „35“ antwortet, kann das Vorliegen der Disposition „Das kleine Einmaleins beherrschen“ noch nicht hinreichend bestätigen (es könnte ja geraten oder abgelesen sein), wie auch eine falsche Antwort noch kein Anlass sein kann, die Annahme, der Schüler sei des Rechnens nicht fähig, zu begründen (er könnte z.B. gerade geträumt haben oder den Lehrer provozieren wollen). In jeder pädagogischen Interaktion ist die Unterstellung präsent, dass das Vermögen, über das eine Person verfügt, nicht mit ihren im Moment aktualisierten faktischen Äußerungen oder Verhaltensweisen identisch ist. Zwischen dem Können einer Sache und ihrer Ausführung bzw. zwischen der Kompetenz als dem Vermögen, bestimmte Handlungen zu erzeugen, und der Performanz als der Aktualisierung dieses Vermögens, liegt eine Kluft, die zu überbrücken nicht zuletzt der angenommenen Selbstbestimmung des Lernenden anheim gestellt werden muss.

Didaktische Konzepte, die für sich in Anspruch nehmen, auf den Erwerb bestimmter Kompetenzen zu zielen, intendieren damit genau betrachtet nicht die Hervorbringung eines bestimmten Sets an Handlungen oder Äußerungen als vielmehr den Aufbau einer Disposition, die das Individuum in die Lage versetzt, in bestimmten Situationen adäquat handeln oder sich äußern zu können, unabhängig davon, ob es dies dann auch tatsächlich tut oder zu tun gewillt ist. Die Performanz stellt sich nicht als schlichte Anwendung von Tiefenstrukturen der Kompetenz dar, vielmehr unterliegt die Aktualisierung von Kompetenzstrukturen ihrerseits komplexen Transformationsprozessen, die von persönlicher Motivation, Wertpräferenzen, situativen Umständen etc. beeinflusst sein mögen und die selbst wiederum durch Lernen veränderbar sind. Die Kompetenz als operatives Regelsystem, das dem Subjekt als intuitives Wissen zur Verfügung steht, ist selbst nicht direkt an aktualisierten Handlungen und Äußerungen abzulesen, sie kann nur auf rekonstruktivem Wege, gewissermaßen als „Als-ob-Unterstellung“, erschlossen werden (vgl. Aufenanger 1992). Für eine rationale Planung und Analyse pädagogischer Prozesse ist es gleichwohl unerlässlich, Indikatoren zu definieren, die benennen, wie sich die intendierte Kompetenz in spezifischen Situationen äußert, und deren Vorliegen zumindest probabilistische Rückschlüsse auf die Ausbildung einer entsprechenden Dispositionen erlaubt. Wollte sich der pädagogische Prozess allerdings ausschließlich an der Hervorbringung operationalisierter Verhaltensziele – „Schülerin A kauft ihre Schokolade im Dritte-Welt-Laden“,

„Schüler B verbraucht am Tag nicht mehr als 120 Liter Wasser" – orientieren, wäre dies, soweit subjektive Selbstbestimmung und subjektive Kompetenz keine relevanten Faktoren mehr darstellen, ein dezidiert unpädagogisches Vorgehen[168]. Eine Pädagogik, die nur an Effekten interessiert ist, ignorierte die Autonomie und Selbstverwirklichung der Lernenden und hätte eher mit Indoktrination oder Verhaltenskonditionierung als mit Bildung zu tun. Demgegenüber müsste allerdings auch eine Pädagogik der guten Wünsche, die vorgibt, allgemeine Kompetenzstrukturen und Gesinnungen modellieren zu wollen, ohne etwas über die Bedingungen auszusagen zu können, unter denen Kompetenzen zur Geltung kommen und sich praktisch niederschlagen, vor dem unzweifelhaft gegebenen Handlungsbedarf kapitulieren.

Das Problem, in der Bestimmung der pädagogischen Intentionalität Kompetenz- und Verhaltensziele in eine ausbalancierte und mit Hilfe von Transformationsregeln beschreibbare Relation zu bringen, stellt sich, wenn von Schlüsselkompetenzen die Rede ist, nochmals in verschärfter Weise. Soweit Schlüsselkompetenzen multifunktionale und situationsunspezifische Fähigkeiten bezeichnen sollen, besteht die Gefahr, sie abgelöst von allen konkreten Themen und Inhalten so allgemein zu definieren, dass ihre Intention vage und ihre Extension beliebig wird. Wenn Kreativität oder Kooperationsfähigkeit als Bildungsziele reklamiert werden, mag darüber zwar, wie bei allen Leerformeln, schnell bildungspolitischer Konsens herzustellen sein – wenn die Begriffe pädagogisches Handeln und pädagogische Reflexion anleiten sollten, müssten sie indes wohl in differente Vermögen aufgefächert werden, die in verschiedenen Typen von Problemkonstellationen verschieden zum Ausdruck kommen. Werden hingegen Schlüsselqualifikationen enger, themen- und situationsspezifisch gefasst, verlieren sie den ihnen zugesprochenen multifunktionalen Charakter. Dubs (1996) spricht diesbezüglich vom Schlüsselqualifikationsdilemma, das sich wiederholt, wenn man nach den Lehr- und Lernbarkeitsbedingungen von Schlüsselqualifikationen fragt[169]. Kompetenzen können grundsätzlich nicht abstrakt und direkt, sondern nur in der Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten und Aufgaben erworben werden. Hinsichtlich der Ausbildung kognitiver Kompetenzen ist entwicklungs- und lernpsychologisch gut belegt, dass weder operationales Denken (vgl. Aufenanger 1992), noch Prinzipien des moralischen Urteilsvermögens (vgl. Kohl-

[168] Wobei es aus politischer oder rechtlicher Sicht sehr wohl legitim ist, entsprechende Vorgaben zu verordnen, die z.B. individuelles Verbraucherverhalten in die Schranken weisen, indem Obergrenzen für den zulässigen Schadstoffausstoß von PKWs oder privater Heizanlagen festgelegt werden.

[169] In der Literatur wird die Differenz zwischen Lehr- und Lernbarkeitsbedingungen von Kompetenzen/Qualifikationen häufig unterschlagen. Treml macht demgegenüber anhand des Protagoras Dialogs deutlich, dass politische Tugend zwar lernbar, nicht jedoch lehrbar sei – wohingegen technische Fähigkeiten lehrbar sind, vielen bemühten Schülern gleichwohl verschlossen bleiben mögen (vgl. Treml 1996).

berg/Turiel 1978) unmittelbar unterrichtet werden können. Kompetenzen bilden und verändern sich in soziogenetischer Perspektive dadurch, dass Lernende anhand der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Substrat ihre bisherigen Erfahrungen, stimuliert durch kognitive Dissonanzen, aktiv reorganisieren und im Zuge der Teilhabe an spezifischen sozialen Interaktionsprozessen allgemeine Regelstrukturen „ablesen". Je enger die hierbei erworbenen Fähigkeiten allerdings an bestimmte Konstellationen, Themen und Aufgaben gebunden sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese auch in hinreichendem Maße generalisiert sind, um auch auf andere bislang unbekannte Situationen und Themen transferiert werden zu können – und umgekehrt werden in erfahrungsarmen und wenig sachhaltigen Lernarrangements, die auf ein hohes Abstraktionsniveau zielen, vermutlich kaum Anregungspotenziale aufzufinden sein, die die Genese nachhaltig wirksamer Fähigkeiten und Kompetenzen stimulieren können.

Zwar wurde mit „Schlüsselqualifikationen" ursprünglich ein Gegenbegriff zu fachspezifischem Wissen und tätigkeitsbezogenen Fertigkeiten benannt, gleichwohl lassen sich Schlüsselqualifikationen sowohl hinsichtlich ihrer Genese wie auch hinsichtlich ihrer Performanz nicht unabhängig von konkretem Wissen und konkreten Fertigkeiten begreifen. Jede Schlüsselqualifikation bzw. -kompetenz bezeichnet ihrerseits ein Bündel an elementaren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Grundkenntnissen, letztlich das Vermögen, die kombinierte Anwendung dieser spezifischen „skills" und „abilities" situationsadäquat koordinieren zu können. Auch wenn es angesichts des beschleunigten Obsoleszenztempos, dem alles Wissen unterliegt, pädagogisch fragwürdig geworden ist, Schülern einen traditionellen Wissenskanon vermitteln zu wollen, und stattdessen die Kompetenz, sich selbst jederzeit das erforderliche Wissen erschließen zu können, immer wichtiger wird, bleiben konkrete Sachkenntnisse sowie auch die Verfügbarkeit praktischer „skills" das Substrat für die Mobilisierung und Anwendung von allgemeinen Fähigkeiten.

Der Begriff der Kompetenz verknüpft die Sachlogik des Gegenstandes mit der Psychologik des Lernenden, die Anforderungen der Gesellschaft mit den Ansprüchen des Subjekts, die Struktur der sozialen und sachlichen Welt mit der Struktur der Innenwelt. Wird Globales Lernen als „Konzept zur Kompetenzentwicklung" (so Schirp 1995, 155) aufgefasst, so bedürfen folgende Fragen einer näheren Klärung:

- Worin bestehen die wichtigsten Anforderungen, die sich aus der weltgesellschaftlichen Entwicklung für die nachwachsende Generation ergeben? Wie lassen sich gegenwärtig und zukünftig relevante Situationen und die darin gestellten Aufgaben ermitteln? Wer bestimmt über deren Definition und die Relevanzkriterien? Sind diese Anforderungen sachlich (d.h. bezogen auf die Vielfalt möglicher Problemkonstellationen), zeitlich (d.h. bezogen auf den zeitlichen Wandel) und sozial (d.h. bezogen auf eine Mehrheit von Individuen) so allgemein, dass sie als Be-

zugspunkte eines Allgemeinbildungskonzeptes taugen? In welcher Weise sollen diese Anforderungen und Aufgaben bewältigt werden und anhand welcher ethischen Prinzipien lässt sich die Präferenz für bestimmte Zukunftsoptionen begründen?

- Welcher Kompetenzen bedarf ein Subjekt, um unter den Bedingungen einer komplexen Weltgesellschaft ein erfülltes und verantwortungsbewusstes Leben führen zu können? In welcher Weise sind verschiedene Persönlichkeitsbereiche und Erfahrungsdimensionen dabei anzusprechen? Inwieweit sind entsprechende anthropologische Leitbilder der Persönlichkeitsentwicklung verallgemeinerbar?
- Welche Kompetenzen sind erforderlich, um die identifizierten Anforderungen in der gewünschten Weise bewältigen zu können und situative Konstellationen mit subjektiven Ansprüchen in Einklang zu bringen? In welchen konkreten Handlungen oder kommunikativen Äußerungen kommen diese Kompetenzen zum Ausdruck? Welche Voraussetzungen müssen vorliegen, damit Kompetenzen adäquat aktualisiert werden?
- Unter welchen Bedingungen und in welchen Konstellationen sind diese Kompetenzen lehr- und lernbar? Wie kann gewährleistet werden, dass sie nachhaltig verankert werden und über ein hohes Transferpotenzial verfügen?

Mir sind weder aus der Literatur zum Globalen Lernen noch aus den Beiträgen zur Schlüsselqualifikationsdebatte Arbeiten bekannt, die sich in den hier angemahnten Problemfeldern gleichermaßen um eine Präzisierung bemühten. Sehr verbreitet ist es indes, die Spezifika Globalen Lernens durch eine umfassende Auflistung gewichtiger Fähigkeiten und Kompetenzen zu charakterisieren, die durch Globales Lernen erworben werden sollen, wobei die Legitimation dieser Leitziele häufig nicht eingelöst wird. Die in der früheren Curriculumforschung noch propagierten Lernzieldatenbanken sind in der heutigen (internationalen) Debatte über „Globales Lernen“ und eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorzugsweise durch Kataloge der intendierten Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen ersetzt, die insgesamt einen höheren Abstraktionsgrad aufweisen, mit denen aber nicht zwangsläufig mehr Klarheit über ihren Bedarf und die Bedingungen ihrer Lehr- und Lernbarkeit gewonnen ist.

Nachfolgend sollen einzelne Ansätze diskutiert werden, die sich um eine systematische Darstellung jener Qualifikationsziele bemühen, die für die Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts als unverzichtbar erachtet werden.

*Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung*

Der Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

(BLK) bestimmt die Leitlinien für die Umsetzung der bildungspolitischen Verpflichtungen, die aus der Agenda 21 resultieren. In deren Kapitel 36 haben die Signaturstaaten vereinbart, ihr Bildungssystem am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung neu auszurichten. Die von der UN eingesetzte Commission for Sustainable Development (CSD) hat 1996 beschlossen, ein entsprechendes Aktionsprogramm zur Implementierung einer „education for sustainable development" (ESD) auf den Weg zu bringen. Daran knüpft der Orientierungsrahmen der BLK an, der generell als „Leitlinie für eine zukunftsfähige Gestaltung pädagogischer Prozesse dienen" soll (BLK 1998, 9), zudem aber auch die Eckdaten für einen von der BLK aufgelegten Modellversuch formuliert.

Im Zentrum des Orientierungsrahmens steht ein Katalog der Gestaltungsgrundsätze einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, in welchem „allgemein bekannte(n) didaktische(n) Prinzipien" beispielhafte „Schlüsselqualifikationen" zugeordnet sind (ebd. 27ff.). Sie werden hier stichwortartig zusammengefasst:

*Bildung für eine nachhaltige Entwicklung:*
*Didaktische Prinzipien und Schlüsselqualifikationen*

1. System- und Problemlöseorientierung
a) intelligentes Wissen
b) systemisches (vernetztes) Denken
c) antizipatorisches Denken
d) Phantasie und Kreativität
e) Forschungskompetenz
f) Methodenkompetenz

2. Verständigungs- und Wertorientierung
a) Dialogfähigkeit
b) Selbstreflexionsfähigkeit
c) Werteorientierung
d) Konfliktlösefähigkeit (Mediationskompetenz)

3. Kooperationsorientierung
a) Teamfähigkeit
b) Gemeinsinnorientierung
c) Lernen in Netzwerken

4. Situations-, Handlungs- u. Partizipationsorientierung
a) Entscheidungsfähigkeit
b) Handlungskompetenz
c) Partizipationsfähigkeit

5. Selbstorganisation
a) Selbstorganisation von Lernprozessen
b) Evaluationskompetenz
c) Lebenslanges Lernen

6. Ganzheitlichkeit
a) vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit
b) konstruktiver Umgang mit Vielfalt
c) globale Perspektive

Für die Auswahl und Strukturierung der hier angegebenen Qualifikationsziele einer nachhaltigen Entwicklung wird implizit auf drei Begründungszusammenhänge verwiesen:

- zum einen sollen die leitenden didaktischen Prinzipien allgemeinen reformpädagogischen Grundsätzen und der Tradition der Umwelt- und Entwicklungsbildung entnommen werden, könnten mithin also als „allgemein bekannt" vorausgesetzt werden,
- zweitens bemessen sich die notwendigen Schlüsselqualifikationen an dem neuen Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, dessen Zielfunktionen in ökonomischer, ökologischer, sozialer, kultureller und globaler Hinsicht differenziert werden,
- und drittens werden Komplexität und Dynamik des Gesamtzusammenhanges von Kultur- und Naturwelt benannt (deren so genannte „Retinität"), die entsprechend komplexe Denk- und Wahrnehmungsweisen erforderlich machten.

Somit werden also mindestens drei Parameter ins Spiel gebracht, an denen die Identifikation der Schlüsselqualifikationen bemessen werden kann: die pädagogische Tradition, das sozialethische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und der System- bzw. Netzwerkcharakter der sozialökologischen Verhältnisse. Bedauerlicherweise werden diese Zusammenhänge allerdings nicht argumentativ ausgefüllt, so dass der proklamierte Qualifikationskatalog letztlich schwerelos im Raum steht.

Jedoch kann man davon ausgehen, dass die hier umrissenen Schlüsselqualifikationen das Spektrum jener Kompetenzziele recht umfassend bündeln, die in den verschiedenen Strängen der Diskussion über die Aufgaben einer Bildung im 21. Jahrhundert benannt werden. Zieht man die bislang vorgestellten Zielbestimmungen Globalen Lernens zu Rate, so finden sich letztlich alle angesprochenen Elemente darin wieder. Allerdings setzen z.B. Selby, der Lernzielkatalog des Schweizer Forums Schule für Eine Welt wie auch meine am Strukturgittermodell angelehnte heuristische Matrix andere Akzente. Im Vergleich zu diesen bleiben im BLK-Orientierungsrahmen insbesondere die Solidaritätsfähigkeit wie auch das Empathievermögen unterbelichtet. Die Ebene der Wahrnehmung individueller und kollektiver Verantwortung ist unter dem Label der Wertorientierung nur unzureichend beschrieben, die Schlüsselqualifikationen sind, wenngleich auf ein „Sustainability-Ethos" bezogen, letztlich im Blick auf sozialethische Fragen der internationalen Gerechtigkeit, der Demokratie, der Macht, weitgehend neutral formuliert. Auch kommt die Befähigung zum Umgang mit kultureller Multiperspektivität und

die Fähigkeit, lokale Lebenswelt in ihrer globalen Vernetzung wahrzunehmen in jenen didaktischen Konzepten, die spezifischer auf die Internationalität und Globalität der gesellschaftlichen Problemlage rekurrieren, wesentlich stärker zur Geltung. Weiterhin wird hier unter dem Titel „Ganzheitlichkeit" zwar Erfahrungsvielfalt reklamiert, insgesamt allerdings dürften die aufgeführten Kompetenzen primär im kognitiven Bereich angesiedelt sein. Die Entfaltung der Vielfalt menschlicher Erfahrungsdimensionen, wie überhaupt die z.B. bei Selby hervorgehobene Dimension des Selbstbewussteins und der personalen Identität kommt zu kurz. Es handelt sich dabei eher um Unterschiede in der Gewichtung einzelner Faktoren als um prinzipielle Differenzen.

Ein grundlegender konzeptioneller Unterschied dürfte hingegen darin zum Ausdruck kommen, welche Erwartungen mit der qua Bildung zu leistenden Vermittlung jener Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung verbunden werden. „Nachhaltige Entwicklung" wird im Zusammenhang des BLK-Programmes als „Modernisierungskonzept" (so de Haan/Harenberg 1999, 60) und als „Optimierungsprozess" (BLK 1998, 31) begriffen. Zwar wird eingeräumt, dass Bildung die für eine nachhaltige Entwicklung notwendigen Verhaltensweisen nicht allein hervorbringen könne, den benannten Kompetenzen für Nachhaltigkeit wird indes offenbar zugetraut, die nachwachsende Generation mit dem angemessenen Problemlöse-Repertoire für die gewaltigen Herausforderungen der Zukunft und für eine sozial- und umweltverträgliche Gestaltung der gesellschaftlichen und ökologischen Umwelt auszustatten. Aus dem Orientierungsrahmen spricht – wie ja aus weiten Teilen der Agenda 21 – der auch vom ehemaligen US-amerikanischen Vizepräsidenten offensiv vertretene „natürliche(n) amerikanische(n) Glaube(n) an die Lösbarkeit aller Probleme" (Gore 1992, 343).

Wenngleich ausdrücklich für ein systemisches und vernetztes Denken plädiert wird, liegt hier eine fundamental andere Deutung des systemischen Paradigmas zu Grunde, als sie beispielsweise bei Selby, Morin oder Bühler anzutreffen ist. Während die holistische – ähnlich wie die evolutionstheoretische – Schule die Grenzen (und Illusionen) des instrumentellen Handelns des Menschen aufzeigt, operiert die Vorstellung, den Menschen angesichts einer komplexer gewordenen Welt mit komplexeren Problemlösungskompetenzen ausstatten zu sollen, im Rahmen eines anthropozentrischen Fortschrittsmodells, das die Idee der Machbarkeit menschlicher Verhältnisse weiter zu perfektionieren trachtet[170]. Morin weist demgegenüber das „Eroberungsprojekt" der Moderne ebenso zurück wie ihren Leitgedanken von der grenzenlosen Steigerung des menschlichen Heils, plädiert vielmehr für einen radikalen Wandel im Sinne eines „Bewusstwerdens des Untergangs am Horizont unseres Lebens, jeglichen Lebens" (Morin/Kern 1999, 199).

[170] In ähnlicher Weise sind Dörner (1992) oder Vester (1999) daran interessiert, mit Hilfe „vernetzten" oder „systemischen" Denkens das Handeln des Menschen in komplexen Systemen zu effektivieren.

Vermutlich kommt ein pädagogischer Ansatz, der auf den Kompetenzbegriff rekurriert, gar nicht umhin, den Lernenden als ein intentional und zweckrational handelndes Subjekt zu denken. Ein auf ein subjektives Vermögen bezogenes Kompetenzverständnis ist mit dem Ideal der optimalen Entfaltung der in einem Individuum angelegten Möglichkeiten wie mit der Vorstellung, Handlungsintentionen durch den *kompetenten* Einsatz geeigneter Mittel möglichst präzise zur Realisierung bringen zu können, eng verbunden. Ein didaktischer Ansatz, der mit einem holistischen, evolutionären und biozentrischen statt anthropozentrischen Paradigma tatsächlich Ernst zu machen gedenkt, wird das Ziel einer Optimierung subjektiver Handlungskompetenz erheblich relativieren müssen.

Das Leitbild einer global nachhaltigen und gerechten Entwicklung, wie es in der Agenda 21 entfaltet wird, unterbreitet jedenfalls ebenso wie das Programm einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung" ein optimistisches Modernisierungskonzept, das der Tradition des Fortschrittsdenkens der Moderne verhaftet bleibt und damit die verschiedentlich proklamierte Wende zu einem postmodernen Paradigma, das sich von den „Meta-Erzählungen" (Lyotard) der Emanzipation der Menschheit und der Teleologie des Geistes endgültig verabschiedet, nicht mit vollzieht. In Fortschreibung des o.g. Orientierungsrahmens bündeln de Haan/Harenberg 1999 die dort benannten Schlüsselqualifikationen zur „Gestaltungskompetenz" als Leitziel einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – ein Begriff, der den Anspruch des mündigen Subjektes, an den zukunftsrelevanten gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen kompetent teilhaben zu können, auf den Punkt bringt:

> „Mit Gestaltungskompetenz wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können" (de Haan/Harenberg 1999, 60).

„Gestaltungskompetenz" ist dabei selbst als umfassender Terminus zu verstehen, der mehrere Kompetenzen vereinigt, u.a. die Fähigkeit zum antizipatorischen Denken, Verständigungskompetenz, Vernetzungs- und Planungskompetenz, Kompetenz zur Solidarität, Motivationskompetenz oder Reflexionskompetenz[171].

Auch die Versuche, die der didaktischen Tradition zu Grunde liegende handlungstheoretische Logik durch eine evolutionstheoretische Logik zu ersetzen, werden es nicht vermeiden können, die Ausbildung kognitiv-psychischer Kompetenzen ins Zentrum pädagogischen Bemühens zu rücken:

---

[171] Einen Versuch, „Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung" näher zu charakterisieren und dabei auch jene Kompetenzen zu betonen, die sich aus der globalen Dimension der Entwicklungsfrage ergeben (und die in der ersten Fassung des Begriffs unterbelichtet blieben), habe ich gemeinsam mit Gerhard de Haan in de Haan/Seitz 2001 unternommen.

so verweist auch Scheunpflugs Entwurf einer „evolutionären Didaktik“ auf individuelle Schlüsselkompetenzen, die durch die Einübung in die drei evolutionären Mechanismen der Variation, der Selektion und der Stabilisierung gewonnen werden sollen: Kreativität, Urteilsbildung und Lernfähigkeit (vgl. Scheunpflug 1999, 178). Letztlich wird auch hierbei die Prämisse nicht aufgegeben, dass Bildung den Erwerb von Fähigkeiten befördern soll, die dem Individuum Orientierung und kompetentes Handeln unter komplexen Weltverhältnissen und im Lichte einer ungewissen und risikoreichen Zukunft ermöglichen sollen. Didaktik wird offenbar, auch wenn sie ihren Reflexionsmodus selbst auf eine systemische und evolutionäre Logik umzustellen gedenkt, nicht davon absehen können, den lernenden Menschen als ein handelndes Wesen zu begreifen, das seine Lebensumstände und seine soziale und natürliche Umwelt absichtsvoll zu gestalten trachtet. Die evolutionäre und systemische Perspektive kann jedoch darauf aufmerksam machen, dass sich die Folgen von Aktionen in komplexen Systemen – und das trifft ebenso auf ein absichtsvolles pädagogisches Handeln zu – meist von den mit ihnen verbundenen Absichten entfernen und über den Erfolg einer Handlung nicht die Ehrenhaftigkeit der investierten Intentionen und Motive, sondern ihre evolutionäre Anschlussfähigkeit entscheidet. Indes ist das Unterfangen, ethisch legitimierte Fortschrittskriterien durch das Prinzip der evolutionären Anschlussfähigkeit zu ersetzen, wie hier mehrfach gezeigt wurde, höchst fragwürdig. Das Erbe der Aufklärung, die nach wie vor gültige Verpflichtung zur Humanisierung menschlicher Verhältnisse, ist aus guten Gründen aufrecht zu erhalten, ohne dabei der Hybris von der instrumentellen Machbarkeit und der planmäßigen Optimierbarkeit von Natur und Gesellschaft verfallen zu müssen.

*Kognitive Anschlussfähigkeit*

Während mit dem Leitziel der „Gestaltungskompetenz“ das handlungsorientierende Anliegen Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung akzentuiert wird und die Befähigung des Subjekts, auf die Entwicklung der Weltgesellschaft aktiv Einfluss zu nehmen, im Vordergrund steht, sind die von Treml vorgeschlagenen Schlüsselqualifikationen Globalen Lernens auf einer Ebene angesiedelt, die von konkreter Handlungsorientierung abstrahiert und stattdessen die Fähigkeiten zur kognitiven Reorganisation der Komplexität und Kontingenz der Weltgesellschaft betont. Er benennt globale Lernfähigkeit, internationale Kommunikationsfähigkeit, reflexive Selektionsfähigkeit und Anschlussfähigkeit als „basale Fähigkeiten für ein Leben in der Weltgesellschaft“ (Treml 1998b, 11) und definiert diese folgendermaßen:

> „Globale Lernfähigkeit bedeutet die formale Fähigkeit des Lernens nicht nur reflexiv auf sich selbst anwenden zu können (Lernen des Lernens), sondern auch Beliebiges in den Kontext seiner globalen Bezüge zu stellen. Internationale

> Kommunikationsfähigkeit meint die Fähigkeit, sich kommunikativ in der Weltgesellschaft bewegen zu können (...). Selektionsfähigkeit impliziert die Fähigkeit, (...) das individuelle und kollektive Gedächtnis in der Weise selektiv zu behandeln, daß auf der Basis von Identität die Vielzahl der Differenzerfahrungen erträglich abgearbeitet werden können (...) Anschlußfähigkeit ist nur ein anderes Wort für Evolutionsfähigkeit. Evolutionsfähig bleibt ein System, wenn es in seiner Umwelt überlebensrelevante Varianten anbieten kann, die einen Selektionsvorteil besitzen" (ebd. 12).

Eine hohe kognitive Anschlussfähigkeit geht mit der Steigerung der Adaptibilität einher. Die Fähigkeit zur Bereitstellung einer Bandbreite anschlussfähiger Varianten, d.h. im sozialen System von alternativen Kommunikationsofferten, ist eine elementare evolutionäre Überlebensstrategie. Und wer kognitiv, d.h. anpassungsbereit erwartet, rechnet damit, dass die Zukunft nicht durch die Erwartungen, Absichten oder Werthaltungen bestimmt wird, die in eine kommunikative Handlung eingehen, sondern dass sie davon abhängt, ob und wie die durch diese Handlung geschaffenen Fakten als Anknüpfungspunkte für weitere Kommunikation aufgegriffen werden. Kognitive Anschlussfähigkeit impliziert somit ein Zurücktreten des normativen Erwartungsstils, bezeichnet aber auch die Steigerung des Vermögens zur Unspezifität, zur Abstraktion und zur Distanzierung von Unmittelbarkeit. Die kognitive Anschlussfähigkeit ist umso höher, je größer die Fähigkeit ist, einmal eingenommene Zustände wieder zu verändern und einmal getroffene Entscheidung zu revidieren und je größer die Varianz des Repertoires ist, über das ein System verfügt, um in einer Umwelt einen Zustand einnehmen zu können.

Die Betonung kognitiver Ordnungsfunktionen ist bei Treml eng mit dem Bezug auf den systemtheoretischen Weltgesellschaftsbegriff verbunden, wie er auch in dieser Arbeit entwickelt wurde. Wenn wir Weltgesellschaft als ein emergentes soziales System begreifen, das sich nicht auf der Basis von Menschen oder Bewusstsein konstituiert, sondern auf Kommunikation gründet, ist ihre abstrakte Realität als der weltweite Möglichkeitshorizont konkreten Erlebens und Handelns nicht unmittelbar und sinnlich, sondern nur kognitiv abstrakt zu erschließen: „Die Weltgesellschaft wird nur über die Schulung unserer Vernunft beobachtbar" (Treml 1996a, 7). Weltgesellschaft wird durch ihre Komplexität, ihre Kontingenz, ihre Pluralität und ihre im Ergebnis nicht mehr vorhersehbare Entwicklungsdynamik zum Problem[172], so dass Lernen in der

[172] In seiner „Allgemeinen Pädagogik" gibt Treml eine davon leicht abweichende Bestimmung der vier elementaren pädagogischen Herausforderungen durch die Weltgesellschaft und benennt sie als „Entgrenzung", „Beschleunigung", „Entwertung" und „Befreiung" (vgl. Treml 2000d, 250). Bemerkenswert ist vor allem, dass in dieser jüngeren Fassung auf der Ebene der sozialen Herausforderung die Individualisierung (und die daraus resultierende Nötigung zur Freiheit) an die Stelle der zunächst angesprochenen Fremdheitserfahrung tritt.

Weltgesellschaft zunächst einmal die Schulung des *kognitiven Vermögens zum Umgang mit Komplexität, Differenzerfahrung, Kontingenz und Risiko* in den Vordergrund rückt. Die angeführten vier Schlüsselqualifikationen strukturiert Treml anhand der „basalen Kategorien der menschlichen Denk- und Handlungsfähigkeit" Raum und Zeit, die wiederum in den ihnen zugeordneten Sinndimensionen sachlich/sozial, vergangen/zukünftig untergliedert werden, so dass sich folgende Matrix ergibt:

| | | |
|---|---|---|
| Raum: | a) sachlich | - globale Lernfähigkeit |
| | b) sozial | - internationale Kommunikationsfähigkeit |
| Zeit: | a) Vergangenheit | - reflexive Selektionsfähigkeit |
| | b) Zukunft | - kognitive Anschlussfähigkeit |

Die Matrix variiert das von mir mehrfach verwendete, von Luhmann vorgeschlagene Schema der (drei) Sinndimensionen, demonstriert aber zugleich, wie stark die Bemühungen um eine Systematisierung von Kompetenzzielen eines Globalen Lernens von den bevorzugten – und vermutlich relativ willkürlichen heuristischen Ordnungsschemata abhängen[173]. Begründet und plausibel ist indes der inhaltliche Zusammenhang zwischen der explizit eingeführten Gesellschaftstheorie und den didaktischen Kategorien, die zu ihrer kognitiven Rekonstruktion vorgeschlagen werden. Die benannten Qualifikationsziele gewinnen so eine ganz andere Fassung als beim Versuch der Ableitung von Schlüsselkompetenzen aus einem normativen Leitbild gesellschaftlicher Entwicklung. Unklar ist allerdings, wie die von Treml angeführten abstrakten kognitiven Kompetenzen konkretisiert werden müssen, wenn sie nicht nur für die mentale Orientierung und die theoretische Weltbeobachtung, sondern auch für das Agieren eines Individuums in einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis Anwendung finden sollen.

Die Entwicklung unspezifischer Kompetenzen und damit die Ablösung von starren Umweltbindungen wird nach Treml von der Evolution deshalb prämiert, da sie einem Lebewesen die Anpassung an verschiedenartige und sich rasch verändernde Umwelten ermöglicht. Im Rahmen einer pädagogischen Theorie wäre allerdings zu klären, inwieweit dieses Vermögen zur Unspezifität wiederum als eine spezifische Kompetenz beschrieben und wie sie gelehrt und gelernt werden kann. Die vor gut einem halben Jahrhundert in der

[173] Treml knüpft an anderer Stelle an die aristotelischen Begriffe der poesis, theoria und praxis an und schlägt folgende, wesentlich allgemeinere und der pädagogischen Tradition eher vertraute Dreigliederung von Schlüsselqualifikationen Globalen Lernens vor: Qualifikationen, die zur aktiven Teilhabe an der Weltgesellschaft befähigen; Qualifikationen, die zur Beobachtung der Weltgesellschaft qualifizieren; Qualifikationen, die eine Bewertung der Weltgesellschaft ermöglichen (vgl. Treml 2000a, 42).

Verhaltensforschung intensiv geführte Debatte darüber, ob sich die „Freiheit" des Menschen nun eher der Reduktion oder der Differenzierung seiner Instinkte verdankt (vgl. Liedtke 1976), gibt zumindest einen Hinweis darauf, dass die wachsende Fähigkeit zur adaptiven Modifikation eben nicht mit einem Abbau, sondern vielmehr mit einer Vervielfältigung und Differenzierung des zur Verfügung stehenden Verhaltensrepertoires einhergeht. Eine hohe kognitive Adaptibilität muss offenbar selbst als ein sehr komplexes Vermögen beschrieben werden, das die Verfügbarkeit einer Bandbreite spezifischer Kompetenzen nicht aus-, sondern einschließt. Daran schließt sich die Frage an, ob ein dergleichen komplexes Vermögen tatsächlich in erster Linie über „sinnenferne Theoriearbeit auf hohen Abstraktionsebenen" (Treml 2000d, 258f.) angeeignet werden kann oder nicht zwangsläufig, da sich auch abstraktes Lernen immer nur am konkreten Gegenstand ereignet, auf das Erlernen spezifischer, konkreter und kontextueller Fähigkeiten aufbauen muss. Die Hypostasierung des kognitiven Abstraktionsvermögen bringt nur eine „halbierte" Rationalität zum Ausdruck – das Abstraktionsvermögen bedarf der komplementären Ergänzung durch die Fähigkeit zur Rekontextualisierung.

Die Beschränkung auf kognitive Kategorien kann darüber hinaus nicht befriedigen, wenn wir den z.B. bei Selby vertretenen, für Globales Lernen konstitutiven Anspruch eines ganzheitlichen – oder, wie ich nun bevorzugt sagen möchte, eines „vielschichtigen" oder „multiplen" – Lernens, der bereits im bildungstheoretischen Ideal einer allseitigen Bildung verankert ist, ernst nehmen wollen. Ein didaktischer Ansatz, der die Brücke zwischen Gesellschaftsproblemen und Lernaufgaben dadurch zu schließen versucht, dass er sich möglichen Mustern der kognitiven Reduktion gesellschaftlicher Komplexität zuwendet, läuft Gefahr, die Vielschichtigkeit mentaler Prozesse und menschlicher Erfahrungsweisen zu vernachlässigen und dem linkshemisphärischen Denkstil ein fragwürdiges Übergewicht beizumessen.

*Zur Differenzierung der Kompetenzdimensionen*

Treml verknüpft ein gesellschaftsanalytisches mit einem kognitionsanalytischen Vorgehen – hier ausgehend von Raum und Zeit als den „formalen Bedingungen a priori aller Anschauung" (Kant) – zur Bestimmung und Klassifizierung der pädagogisch relevanten Schlüsselqualifikationen. In der didaktischen Diskussion sind daneben mindestens vier weitere Typen der Systematisierung von Kompetenzen (respektive Schlüsselqualifikationen) verbreitet, die man danach unterscheiden kann, ob sie sich a) auf die *Persönlichkeitsbereiche* beziehen, in denen Kompetenzen zu entfalten sind, oder b) auf den *Gegenstandsbereich*, in dem Kompetenzen zur Geltung kommen sollen, oder c) auf die elementaren Dimensionen, in denen sich die *Intentionalität* der menschlichen Vernunft ausdrückt. Dazu quer liegen schließlich d) jene Ansätze, die sich gegen eine kategoriale Auffächerung, die mit Vollständigkeits-

anspruch auftritt, aussprechen und die *Ambivalenz* postmoderner Weltverhältnisse vielmehr in einer antinomischen Kompetenzstruktur abzubilden gedenken:

*a) Dimensionen der Erfahrung:*
Hinsichtlich der Differenzierung von Kompetenzkategorien entlang der Dimensionen der psychischen Erfahrung ist es verbreitet, eine kognitive, eine affektive und eine psychomotorische Ebene zu unterscheiden[174]. Eine entsprechende Klassifizierung von Lernzielen liegt auch der von Bloom u.a. entwickelten einflussreichen „Taxonomy of Educational Objectives" (vgl. Bloom 1972) zu Grunde. Die kognitive Kompetenz kann dabei, in Anlehnung an die vorgenannten drei elementaren Modi menschlicher Rationalität, in eine operative/operationale, eine kommunikative und eine moralische Kompetenz weiter untergliedert werden (so z.B. Lenzen 1973). Ein umfassendes Verständnis der Kompetenzen, die durch Globales Lernen zu befördern sind, müsste somit mindestens in folgenden fünf Dimensionen spezifiziert werden:

| | |
|---|---|
| kognitive Kompetenzen | - operationale Kompetenz<br>- moralische Kompetenz<br>- kommunikative/soziale Kompetenz |
| affektive Kompetenz | |
| psychomotorische Kompetenz | |

Diese hier benannten Kompetenzdimensionen werden auch in einem auf die entwicklungspolitische Bildung hin spezifizierten Vorschlag von Marianne Gronemeyer zur Differenzierung der menschlichen Erfahrungsdimensionen aufgegriffen, allerdings um eine sechste Dimension, die imaginative Dimension, bzw. das „Vorstellen-Können", ergänzt[175] (vgl. Gronemeyer 1976). Auf der Folie dieser Klassifizierung werden Vorschläge für methodische Ansätze

[174] Im Anschluss an Piaget spricht man auch kognitiven, emotiven/affektiven und konativen Kompetenzen. Für ein geographiedidaktisches Konzept des Globalen Lernens rekurriert Kross (1997) auf dieses Klassifizierungsmodell und bezieht darauf die elementaren Lernziele „global denken", „anders wahrnehmen", „anders leben".

[175] Analog bringt auch Hurrelmann eine ästhetische Dimension ins Spiel: er differenziert kognitive, emotionale, sprachliche, moralisch-ethische, soziale und ästhetische Handlungskompetenzen als „operative Ausgangsbasis für soziales und instrumentelles Handeln eines Menschen im Sinn einer produktiven Auseinandersetzung mit der äußeren Realität" (Hurrelmann 1995, 162). In dieser Struktur der Handlungskompetenz eines Individuums tauchen die o.g. psychomotorisches Kompetenzen nicht eigens auf, da sensorische und motorische Fähigkeiten als grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Handlungskompetenz vorausliegen, gewertet werden. Die „imagination" und die Betonung intuitiv-ästhetischer Formen des Wissens spielen in dem Konzept Globalen Lernens von Boulding (1988) eine zentrale Rolle, wie auch in dem daran anknüpfenden Entwurf einer kulturtheoretisch begründeten, postmodernen Friedenspädagogik bei Wintersteiner (1999).

unterbreitet, die der Vermittlung zwischen Lernsubjekt und Lerngegenstand dienen. Gerafft und leicht modifiziert ergibt sich aus der Perspektive dieses Ansatzes folgendes Planungsschema:

| *Erfahrungsdimension* | *Kompetenz* | *Modi der Vermittlung* |
|---|---|---|
| kognitive Dimension | Verstehen-Können | z.B. Vergleichbarkeit |
| praktische Dimension | Handeln-Können | z.B. Bereitstellung von Handlungsfeldern |
| Wert-Dimension | Urteilen-Können | z.B. Provokation |
| soziale Dimension | Kommunizieren-Können | z.B. Kooperation-Konkurrenz |
| affektive Dimension | Mitfühlen-Können | z.B. Identifikation |
| imaginative Dimension | Vorstellen-Können | z.B. Anschaulichkeit |

(nach Gronemeyer 1976, 73)

Ein jedes Bildungsarrangement soll die hier benannten Erfahrungsdimensionen gleichermaßen berücksichtigen und ansprechen. Denn faktisch laufen Lernprozesse immer auf allen Ebenen gleichzeitig ab: „Unterrichtssituationen sind immer ganzheitliche Situationen“ (ebd. 71). Auch eine Unterrichtsstunde, die sich ausschließlich auf die Vermittlung kognitiven Wissens kapriziert, hat z.B. eine affektive und soziale Komponente, die sich in diesem Falle allerdings der pädagogischen Aufmerksamkeit entziehen. Die latent mitlaufenden affektiven und sozialen Erfahrungen können sich gegenüber den auf der kognitiven Ebene formulierten Lernintentionen kontraproduktiv auswirken. Die Untersuchungen zum „heimlichen Lehrplan“ haben hinreichend deutlich gemacht, welche vielfältigen latenten Lernprozesse hinter dem Rücken der formulierten pädagogischen Absichten in jeder Schulklasse ablaufen, Lernerfahrungen, die häufig einen nachhaltigeren Eindruck hinterlassen als jenes Unterrichtsgeschehen, das der Lehrer steuernd und reflektierend zu kontrollieren trachtet. Ein Lernarrangement, das sich der Ganzheitlichkeit aller Lernerfahrungen bewusst ist, sollte daher auf die Kohärenz des Lernens in den verschiedenen Erfahrungsdimensionen Wert legen, entsprechend vieldimensionale Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen und auf eine gleichgewichtige Ausbildung kognitiver, sozialer, ethischer, affektiver, imaginativer und praktischer Kompetenzen achten. Damit ist keinesfalls in Abrede gestellt, dass

sich Unterricht auch mit kognitiv anspruchsvollen und abstrakten Gegenständen befassen sollte. Wenn sich Lerngegenstände als zu eindimensional erweisen, können, so der Vorschlag Gronemeyers, die fehlenden Erfahrungsdimensionen durch die Erfahrungshaltigkeit des Unterrichtsprozesses kompensiert werden.

Ich halte es vor diesem Hintergrund für unverzichtbar, die Kompetenzziele eines Globalen Lernens nicht nur entlang der, wie auch immer gewonnenen, gesellschaftlichen Problemdimensionen zu entwickeln, sondern zugleich hinsichtlich der psychischen Erfahrungsdimensionen aufzufächern. So richtig es sein mag, dass sich die komplexen Weltverhältnisse letztlich nur auf kognitiver Ebene rekonstruieren lassen – weil z.B. globale Strukturen und zukünftige Risiken nicht sinnlich wahrnehmbar sind, praktisches Handeln immer lokal auftritt und eine begrenzte Reichweite hat und unsere Empfindungen sich vorzugsweise auf konkrete Anwesende beziehen – so erweisen sich doch gerade die Provinzialität des Gewissens, die Begrenztheit des Handlungshorizontes oder der Nepotismus unserer Sympathien als entscheidende Barrieren für eine weltbürgerliche Existenz.

Die evolutionäre Verhaltensforschung geht zwar davon aus, dass es sich bei dem emotionalen, ethischen und imaginativen Vermögen des Menschen wie auch bei seinem motivationalen Antriebssystem um besonders „tiefsitzende“ genetisch präformierte Persönlichkeitskomponenten handelt, die erfahrungsbedingten Modifikationen, d.h. Lernprozessen, weitaus schwerer zugänglich sind als unser kognitives Vermögen. Und sie betont, dass sich gerade in diesen Persönlichkeitsbereichen die evolutionär bedingte Nahbereichsfixierung des Menschen besonders hartnäckig niederschlägt. Doch kann es keinen Zweifel daran geben, dass der Mensch auch emotional, motivational etc. lernfähig ist. Es ist nicht prinzipiell ausgeschlossen, dass unsere Wahrnehmungsfähigkeit dahingehend geschult werden kann, die globalen Verflechtungen unserer Lebenswelt aufmerksam und sinnlich zu erfahren oder Verantwortung gegenüber „dem fernen Nächsten“ ähnlich intensiv zu empfinden wie gegenüber den unmittelbaren Angehörigen. Ich hatte verschiedentlich dargelegt, dass Solidarität in der Weltgesellschaft nicht als schlichte Ausdehnung der Sympathiegefühle, die wir Anwesenden gegenüber hegen mögen, auf eine abstrakte Menschheit begriffen werden kann. Genauso wenig lässt sich „globale Verantwortung“ nach dem Muster der Extrapolation jener Kategorien, die für eine Nahbereichsethik Gültigkeit haben, auf die Weltgesellschaft begründen. Gerade diese Übertragung der Modi, die das menschliche Zusammenleben im Nahbereich prägen, auf die gesamte Menschheit bietet Anlass für Missverständnisse über die Möglichkeit einer weltbürgerlichen Erziehung und formuliert uneinlösbare Überforderungen. Es geht eben beispielsweise nicht darum, allen Fremden mit überschwänglicher Sympathie begegnen zu müssen und den Frieden auf Erden über die Bande der Liebe zu

stiften („Seid umschlungen, Millionen!“)[176], sondern zu lernen, allen Menschen unbedingte Achtung entgegenzubringen. Auch wenn damit die ethische Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen aus dem Gefüge emotionaler Bindungen gelöst und allein über rationale Kategorien der praktischen Vernunft begründet wird, impliziert dies nicht, dass nicht auch weiterhin affektive, ästhetisch-imaginative und praktische Komponenten eine wichtige Rolle spielen, wenn Menschen einander in wechselseitiger Achtung begegnen sollen. Das menschliche Denkvermögen muss, wie allein die regelmäßig bemühten Stichworte „antizipatorisches“ oder „vernetztes Denken“ anzeigen, angesichts der gewachsenen Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse einen enormen Abstraktionsschub vollziehen – eine analoge qualitative Transformation unseres Empfindungs-, Urteils-, Handlungs-, Imaginations- und Motivationsvermögens dürfte nicht minder notwendig sein. Es ist nicht davon auszugehen, dass sich entsprechende Qualifikationen quasi automatisch als sekundäre Begleiteffekte kognitiver Lernprozesse ergeben[177]. Eher ist zu befürchten, dass pädagogische Bemühungen, die sich auf eine kognitive Erschließung der globalen Lage beschränken möchten, an Lernbarrieren, die die unaufgearbeitete Provinzialität unserer Empfindungs- und Imaginationsfähigkeit setzt, kläglich scheitern werden.

Trotz der allenthalben proklamierten Forderung nach ganzheitlichen Lernverfahren des Globalen Lernens und trotz der Publizität eines bunten Katalogs methodischer Vorschläge sind meinem Eindruck nach die Anforderungen an ein erfahrungshaltiges, multidimensionales pädagogische Vorgehen, das der Kohärenz psychischer Erfahrungsebenen Rechnung trägt, nicht hinreichend diskutiert. Was es mit grundlegenden Kompetenzzielen wie „perspective consciousness“ (Selby) oder „Systemorientierung“ (BLK) auf sich hat, muss letztlich genauer für verschiedene Erfahrungsdimensionen durchdekliniert werden. Dabei ist der hier von Gronemeyer vorgestellte Vorschlag nur eine denkbare, wie mir scheint aber besonders nützliche, Variante, wie die Persönlichkeits- bzw. Erfahrungsebenen aufzufächern sind.

Demgegenüber verbirgt die im Diskurs über das Globale Lernen sehr populäre Rede von den ganzheitlichen Lernerfahrungen zumeist die Differenziertheit, in der sich menschliche Erfahrung auffächert. Ganzheitlichkeit der Lernerfahrung sollte in diesem Zusammenhang gerade nicht dazu verführen,

[176] Pöggelers „pragmatische“ Eine-Welt- und Friedenspädagogik greift, im Anschluss an den Ansatz den katholischen Friedenspädagogen Foerster, diesen Gedanken der Universalisierung der Nächstenliebe zustimmend auf: „Wenn (...) jegliche Erziehung zum Haß zu verwerfen ist (...) ist eine Erziehung zur Liebe zu konstituieren“ (Pöggeler 1990, 36).

[177] Für den Bereich des interkulturellen und entwicklungsbezogenen Lernens hat Schmitt (1979) das prekäre Verhältnis zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen in der Curriculumforschung eingehend beleuchtet und die Dringlichkeit betont, im Bildungsprozess gezielt auch die emotionale Komponente anzusprechen.

ein diffuses Amalgam das „Alles in einem“ zu mixen, und den psychischen Prozess als eine identische Einheit von „Kopf, Herz und Hand“ zu modellieren, vielmehr ist die Unterschiedlichkeit zu beachten, in der Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen jeweils psychisch verarbeitet werden und auf die Komplementarität – nicht die Identität – dieser möglichen Erfahrungsweisen Wert zu legen.

*b) Dimensionen des Gegenstandsbezugs:*
Hier ist nun ein weiterer Typus der Klassifizierung von Schlüsselkompetenzen anzusprechen, der gemeinhin im Vordergrund steht: die Charakterisierung der Kompetenzen im Blick auf die elementaren Gegenstandsbereiche, auf die hin der Lernende seine theoretisch und praktische Kompetenz unter Beweis stellen soll. Dabei werden in der Regel die Bereiche der Sach-, der Sozial- und der Innenwelt als jene elementaren Weltdimensionen ins Feld geführt, in denen das Individuum seine Mündigkeit bewähren muss. Im Anschluss an die pädagogische Anthropologie Roths gelten demgemäß Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz als jene Dimensionen, in denen sich menschliche Kompetenz entfalten muss (vgl. Aufenanger 1992). Die Schlüsselqualifikationsdebatte hat darüber hinaus jene Fähigkeiten ins Spiel gebracht, die sich auf den kundigen Umgang mit Methoden und Techniken beziehen, die die zielgerichtete Erschließung und Aneignung neuer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ermöglichen. Die bisherige Gliederung ist somit durch „Methodenkompetenz“ zu ergänzen. Schließlich finden sich auch vereinzelt Ansätze, die eigens eine „Handlungskompetenz“ anführen, die sich letztlich auf das erwähnte Vermögen bezieht, Kompetenzen situationsadäquat in Performanz transformieren zu können. Von anderer Seite wird demgegenüber Handlungskompetenz als Ergebnis des „synergetischen Zusammenwirkens von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz“ (so Richter 1995, 38) und somit zur übergeordneten Kategorie erklärt. Lassen wir diese unterschiedlichen Gewichtungen außer Acht, kann man demnach fünf Kompetenzbereiche benennen, die das Spektrum der wichtigsten Gliederungsvorschläge abdecken dürften. Beispielhaft sollen diesen in der nachfolgenden Tabelle jene Schlüsselkompetenzen zugeordnet werden, die in zwei bedeutenden Studien, die sich explizit mit jenen Herausforderungen befassen, die sich der Bildung im 21. Jahrhundert stellen, herausgearbeitet wurden: einerseits die so genannten „vier Säulen der Bildung“, die der Abschlussbericht der internationalen UNESCO-Kommission für die Bildung im 21. Jahrhundert ausweist (Delors 1997), zum anderen die vier Felder des Allgemeinwissens (wobei der hier zu Grunde gelegte Wissensbegriff ausdrücklich Kompetenzen und Fähigkeiten mit einschließt), die in der Delphi-Befragung des BMBF „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft“ in ihrer Relevanz für die Orientierung in der entstehenden Wissensgesellschaft bewertet wurden (BMBF 1998a).

Auch Scheunpflug/Schröck (2000) entwickeln ihr „didaktisches Minimal-

konzept“ Globalen Lernens entlang der hier angeführten Kompetenzdimensionen (sie unterscheiden personale Kompetenz, soziale Kompetenz, Methodenkompetenz und Fachkompetenz), wobei die beispielhaft angeführten Kompetenzen „sich in der Weltgesellschaft zu bewegen“ (ebd. 16) nicht erkennen lassen, worin sich ein Kompetenzprofil für „Globales Lernen“ von der in der bisherigen Schlüsselqualifikationsdebatte dominanten Diskussionslinie unterscheidet. Anders gesagt: diese Kompetenzdimensionen markieren nur grundlegende Bereiche menschlicher Fähigkeiten, die m.E. nicht spezifisch für die moderne Weltgesellschaft und für den Umgang mit den neuen globalen Risiken relevant sind, sondern erst im Blick auf die gegebene historische Konstellation „gefüllt“ werden müssen. Erst in der Kreuzung mit den beiden anderen Parametern des von Scheunpflug/Schröck vorgestellten „didaktischen Würfels“, der thematischen Perspektive globaler Gerechtigkeit und der räumlichen Dimension, die die Bearbeitung aller Lerngegenstände in regionaler, nationaler und globaler Hinsicht nahe legt, wird das charakteristische Profil eines Bildungskonzeptes in der und für die Weltgesellschaft ersichtlich. Dabei ist die eigentlich spannende Frage, welcher spezifischen Kompetenzen das Individuum letztlich bedarf, um unter den Bedingungen der Weltgesellschaft verantwortlich handeln zu können, mit dem Hinweis auf die elementaren Kompetenzdimensionen eben noch längst nicht beantwortet.

*c) Dimensionen pädagogischer Intentionalität:*
Die Untergliederung der anzustrebenden Kompetenzen entlang der elementaren Dimensionen pädagogischer Intentionalität, nach *instrumenteller*, *kommunikativer* und *emanzipatorischer* Kompetenz, wurde bereits eingeführt. Mir sind aus der Literatur zum Globalen Lernen keine Beiträge bekannt, die unmittelbar daran anknüpfen und Kompetenzziele danach differenzieren, inwieweit sie der technologischen Optimierung, der kommunikativen Verständigung oder der individuellen und kollektiven Selbstbestimmung dienen. Gleichwohl ließe sich anhand dieser Unterscheidung die immanente Struktur mancher vorliegenden Kompetenzkataloge rekonstruieren. Das dreigliedrige Schema macht darauf aufmerksam, dass die mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff verbundene instrumentelle Engführung für ein umfassendes Verständnis der erforderlichen Qualifikationen nicht hinreichen kann, dass umgekehrt aber auch ein Lernziel „Mündigkeit“ der Ergänzung durch ein Fundament instrumenteller und kommunikativer Kompetenzen bedarf.

Um zu signalisieren, dass die Schlüsselqualifikationsdebatte aus der Fixierung auf technisch-handwerkliche Fähigkeiten gelöst werden muss, schlägt Oskar Negt (1998, 2000) den Begriff der „gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen“ vor. Ausgangspunkt seines, insbesondere in der Praxis gewerkschaftlicher Bildungsarbeit erprobten, Konzeptes eines lebenslangen und exemplarischen Erfahrungslernens ist der Bildungsauftrag, orientierende Zusammenhänge zu stiften, wobei der Rückbezug auf den eigenen Lebenszu-

sammenhang als unerlässlich angesehen wird. Die in Massenmedien und herkömmlichem Bildungssystem betriebene Fragmentierung der Weltauffassung ist für Negt ein Herrschaftsinstrument, das die Individuen in Unmündigkeit hält. Ein Lernen, das demgegenüber auf eine reflektierte Herstellung von Zusammenhängen zielt, kann in der gegenwärtigen Welt der verwirrenden historischen Umbrüche, in der das industrielle Zivilisationsmodell an sein Ende gekommen ist, nach Ansicht von Negt nur noch exemplarisch vonstatten gehen. Sein Plädoyer für ein konkretes Lernen, das stets mit der konkreten Lebenserfahrung des lernenden Subjekts zu verknüpfen ist[178], steht somit auch der Idee eines abstrakten Lernens und Denkens entgegen, für die beispielsweise Treml angesichts der intransparenten Komplexität der Weltverhältnisse eintritt, die seines Erachtens nur noch auf der Ebene der Theorie strukturiert werden kann.

Emanzipatorisches Erfahrungslernen zielt für Negt auf die zivilgesellschaftliche Neugestaltung der demokratischen Kultur, darauf, dass Menschen befähigt werden, „ihre Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen zu verbessern“ (Negt 1998, 26). Negt benennt vor diesem Hintergrund folgende gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen[179], derer ein Mensch bedarf, um mit den Problemen der Gesellschaft „im Interesse einer befriedigenden eigenen Lebensgestaltung zurechtzukommen“ (ebd.):

- dialektisches Denken als Fähigkeit zum Herstellen von Zusammenhängen und Beziehungen,
- „Identitätskompetenz“ im Sinne eines aufgeklärten Umgangs mit bedrohter und gebrochener Identität,
- „ökologische Kompetenz“ als Fähigkeit zu einem pfleglichen Umgang mit Menschen, der Natur und den Dingen,
- „ökonomische Kompetenz“ als Fähigkeit, die Ökonomie als ein von Menschen gemachtes Projekt zu begreifen,
- „technologische Kompetenz“: sie umfasst neben technischen Fertigkeiten auch das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen der Technologie und die Fähigkeit, über den Einsatz technischer Mittel verantwortlich entscheiden zu können,

[178] Dieses Anliegen verbindet ihn mit dem emanzipatorischen Ansatz Freires, der an den konkreten Themen und Perspektiven der Lebenswelt der Lernenden, am „thematischen Universum des Volkes“ arbeiten möchte und das Reden von Dingen, die nicht der konkreten Situation der Menschen entspricht, als „entfremdende Rhetorik“ der Pädagogen zurückweist (vgl. Freire 1973, 79).

[179] So in Negt 2000 – in einer früheren Fassung ist noch, unter Absehung von der „ökonomischen Kompetenz“, von sechs Schlüsselqualifikationen die Rede (Negt 1994), in Negt 1998 wertet er „Zusammenhänge herstellen und Vorratsbildung“ als fundamentale Grundlage eines jeden Lernprozesses und ordnet diesem dann fünf weitere Schlüsselqualifikationen zu.

Schlüsselqualifikationen: Klassifizierung

| *Kompetenzdimensionen* | *Beispiele für zugeordnete Fähigkeiten/Kenntnisse* | *„Vier Säulen der Bildung" nach der Delorskommission* | *Kernbereiche des Allgemeinwissens nach dem Wissens-Delphi* |
|---|---|---|---|
| Sachkompetenz | z.B. Fachwissen, interdisziplinäres Wissen | (Wissen als Grundlage einer „lernenden Gesellschaft") | inhaltliches Basiswissen |
| Methodenkompetenz | z.B. Lern- und Problemlösefähigkeit, Kulturtechniken, Fremdsprachenkenntnisse | Lernen, Wissen zu erwerben | instrumentelle/methodische Kompetenz |
| Sozialkompetenz | z.B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft | Lernen, zusammenzuleben – Lernen, mit anderen zu leben | soziale Kompetenz |
| Selbstkompetenz | z.B. Selbstreflexionsfähigkeit, Selbstmanagement | Lernen für das Leben - Lernen zu sein | personale Kompetenz |
| Handlungskompetenz | z.B. Entscheidungsfähigkeit, „know how" | Lernen zu handeln | (als Element der personalen Kompetenz gewertet) |

- „Gerechtigkeitskompetenz“ im Sinne einer Sensibilität für Enteignungsverfahren und für gesellschaftliches Unrecht,
- „historische Kompetenz“ als Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Eine durch diese Kompetenzziele umrissene emanzipatorische Bildungsarbeit kann daher nicht als Programm der Anpassung des Menschen an die veränderte politische oder ökonomische Wirklichkeit begriffen werden. Dem Bild des flexiblen, außengesteuerten Menschen stellt Negt das innengeleitete, kritikfähige Subjekt entgegen, das über ein hohes Maß an Eigensinn verfügt, über einen Vorrat an Wissens- und Urteilsbeständen, „die nicht immer gleich anwendungsfähig sind und aufgebraucht werden“ (ebd. 33).

In einigen Dokumenten zur internationalen Erziehung und zum Globalen Lernen, die in europäischen oder weltweiten Zusammenhängen entwickelt worden sind, wird demgegenüber, neben dem emanzipatorischen Bildungsinteresse und der Befähigung zu einem rationalen Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität, stärker das praktisch-kommunikative Interesse betont. So akzentuieren die „Charter on Global Education“ (2nd draft) des Nord-Süd-Zentrums des Europarates (North-South-Centre 1997) oder die „Guidelines for values for the humanistic and international dimension of education“ des Consortiums of Institutions for Development in Education in Europe (CIDREE 1994) wie auch der Integrierte Rahmenaktionsplan der UNESCO (Europ. Universitätszentrum 1997) vor allem jene Schlüsselkompetenzen, die der friedlichen Verständigung zwischen den Kulturen dienen, z.B. Fähigkeit zur Empathie, zur Toleranz, zur Solidarität, zum Perspektivenwechsel und zur Empfindsamkeit gegenüber Menschenrechtsverletzungen.

Generell muss auch bei jenen Kompetenzkatalogen, die vorrangig auf ein normatives Leitbild rekurrieren, festgestellt werden, dass selbst dann, wenn ein gewisses Einvernehmen über die normativen Grundlagen konstatiert werden kann – seien dies nun die Ziele der kollektiven Selbstbestimmung und der individuellen Mündigkeit, seien es die Menschenrechte oder das Paradigma der nachhaltigen Entwicklung – wenig Einmütigkeit darüber besteht, welche zentralen Kompetenzen nun unabdingbar sind, um das entsprechende gesellschaftspolitische Ziel erreichen zu können.

*d) Antinomische Kompetenzstrukturen:*

Quer zu den bisher vorgestellten analytischen Schemata zur Kategorisierung jener Kompetenzen, deren Ausbildung sich eine zeitgemäße Bildungskonzeption widmen sollte, liegen jene Vorschläge, die für eine antinomische Kompetenzstruktur plädieren. Vor dem Hintergrund des angemahnten Perspektivwechsels von einem deterministischen zu einem holistischen Paradigma und vom exklusiven zum inklusiven Denken benennt Bühler die vom Globalen Lernen intendierten Kompetenzen zum Umgang mit einer ambivalenten Globalität – in Ergänzung zu den drei Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität – in Form von fünf Inklu-

sionspaaren: „Eindeutigkeit und Ambivalenz“, „Reduktion und Komplexität“, „Beschränktheit und Bescheidenheit“, „Borniertheit und Empathie“, „Egoismus und Parteilichkeit“ (Bühler 1996, 151). Analog plädiert auch Schirp (1995) dafür, die Kompetenzen, die Globales Lernen zu entwickeln trachtet, antinomisch aufeinander zu beziehen und gelangt dabei zu den Kompetenzpaaren „Ich-Stärke und Kooperationsfähigkeit“, „Wirklichkeitsverarbeitung und Zukunftsbewußtsein“, „Handlungsorientierung und Urteilsvermögen“.

Die Vorschläge sind bislang noch nicht detailliert „kleingearbeitet“, so dass ersichtlich würde, wie sie didaktisches Handeln konkret anzuleiten vermögen. Sie machen aber nachdrücklich auf das Problem aufmerksam, dass die heute immer wieder betonte Kompetenz zum Umgang mit den Ambivalenzen und Ungewissheiten einer pluralistischen und hyperkomplexen Weltgesellschaft nicht einfach den klassischen Kompetenzbegriffen additiv hinzugefügt werden kann. Möglicherweise bedarf es einer Transformation der gesamten Kompetenzstruktur im Sinne antinomischer Fähigkeiten, die dem „Sowohl-als-auch“ der gesellschaftlichen und der pädagogischen Verhältnisse eher Rechnung tragen (vgl. Winkel 1986).

*Fazit*

Die Literatur zum Globalen Lernen, zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und – im weitesten Sinne – für eine zukunftsorientierte Bildung präsentiert insgesamt einen bunten Strauß an Lernzielen, Kernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen. An hehren Zielen, an denen sich die Bildung angesichts der globalen Herausforderung neu orientieren soll, und an Qualifikationsprofilen und Tugenden, die zu erwerben der heranwachsenden Generation zugemutet werden, herrscht offensichtlich kein Mangel. Dabei weist das Spektrum der vorliegenden Lernzielkataloge eine große Heterogenität auf. Zwar ist es denkbar, gemeinsame Prioritäten im Sinne der „Top Ten der Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert“ durch Schnittmengenbildung zu identifizieren – und zu diesen wären dann vermutlich u.a. das systemische Denken, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und die Lernfähigkeit zu zählen. Allerdings würde ein solches Unterfangen die Spannungen, die zwischen den verschiedenen Kompetenzprofilen liegen, ignorieren. Während die einen die kognitiven Anpassungsleistungen an eine hochkomplexe Umwelt akzentuieren, setzen andere auf die normative Orientierung und die Stärkung der Gewissensbildung; während hier dem Abstraktionsvermögen Vorrang beigemessen wird, ist es dort die Befähigung zu einem praktischen problemlösenden Handeln; und während jene ein sachkundiges Wissen über die Weltprobleme für prioritär erachten, schätzen diese eine weltoffene, schwungvolle kulturelle Kreativität. Vermutlich ließen sich auch diese unterschiedlichen Kompetenzanforderungen in einem umfassenden Konzept einer weltbürgerlichen Erziehung nach dem Motto „sowohl als auch“ zusammenfassen – und ein solches

Vorgehen wäre vor dem skizzierten Paradigma holistischen oder inklusiven Denkens durchaus zu rechtfertigen. Angesichts der vielfältigen Anforderungen, die an die Existenz unter Bedingungen der Globalität zu stellen sind, scheint es vonnöten, sowohl über abstrakte wie auch über konkrete, sowohl über kognitive wie über praktische Kompetenzen verfügen zu können oder im Lösen von Differentialgleichungen ebenso geschickt wie im Verfassen von chinesischen Gedichten zu sein. Doch die Vorstellung des Universalgelehrten kann nun ebenso wenig wie die des Alleskönners jenen Idealtypus bezeichnen, aus dem didaktisches Handeln Orientierung gewinnt. Von der Didaktik muss man vielmehr erwarten, dass sie Selektionsentscheidungen fällt und eine begründete Auswahl zu treffen vermag: aus der Fülle der denkbaren Lerngegenstände und des zugänglichen Wissens, aus der Vielfalt der dem Menschen erreichbaren Fähigkeiten und im Blick auf die unüberschaubaren Anforderungen möglicher Zukünfte.

Diesbezüglich können die bislang diskutierten Ansätze je für sich nicht überzeugen. Die Benennung von Kompetenzzielen wird selten als Selektion aus einem breiten Spektrum alternativer Möglichkeiten transparent gemacht, die Kriterien, die es erlauben, jene Kompetenz als relevant und diese als vernachlässigbar einzustufen, in der Regel nicht vor dem Hintergrund einer informierten Bedarfsanalyse, einer soziologischen Bestandsaufnahme oder eines sozialethischen Begründungszusammenhanges eingeführt. Möglicherweise könnte eine systematische Kombination der hier vorgestellten Strukturierungsverfahren am ehesten noch dazu beitragen, die relative Willkür, die bei der Identifizierung der Schlüsselkompetenzen konstatiert werden muss, zu begrenzen. Ein brauchbares Kompetenzprofil sollte somit in einer mindestens dreidimensionalen Matrix entfaltet werden und mindestens drei Parametern Rechnung tragen:

- Dimensionen gesellschaftlicher Komplexität,
- Dimensionen der Subjektivität,
- Dimensionen der Intentionalität.

Anhand des Strukturgittermodells wurde ein heuristisches Verfahren demonstriert, bei dem zwei Parameter miteinander gekreuzt worden sind: einerseits die Art und Weise, in der weltgesellschaftliche Komplexität jeweils in sachlicher, sozialer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht als Problem in Erscheinung tritt, andererseits die Grundformen rationaler Intentionalität, differenziert nach dem technischen Optimierungsinteresse, dem praktischen Interesse an kommunikativer Verständigung und Kooperation und dem emanzipatorischen Interesse an Selbstbestimmung und Gerechtigkeit. Die Diskussion der Vielschichtigkeit menschlicher Erfahrungsweisen und ihrer pädagogischen Implikationen hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kompetenzen nicht nur auf der Ebene kognitiver Problembearbeitung, sondern auch hinsichtlich anderer, u.a. emotionaler, ästhetischer, imaginativer subjektiver Vermögen for-

muliert werden müssen. Kompetenzen können nicht nur von den Anforderungen der Gesellschaft her bestimmt werden, sondern müssen gleichermaßen den subjektiven Ansprüchen und Möglichkeiten des Lernenden Rechnung tragen. Globales Lernen ist daher mit gängigen Formulierungen wie „Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ oder „Erziehung zum Weltbürger“ unzutreffend beschrieben, es sollte vielmehr als „Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext“ begriffen und konzipiert werden. So gesehen wäre es auch verfehlt, Globales Lernen auf ein pädagogisches Programm zur Vermittlung bestimmter (z.B. weltbürgerlicher) Kompetenzen reduzieren zu wollen. Dies ist durchaus mit umschlossen, wenn von Globalem Lernen die Rede ist – in dem hier entfalteten Sinne allerdings wäre Globales Lernen allgemeiner aufzufassen als die Anwendung des Weltgesellschaftsbefundes auf die Erziehung, als die notwendige Transformation pädagogischen Denkens und Handelns im Welthorizont.

Eingedenk dieser Relativierung hat sich der Kompetenzbegriff als ein hilfreiches Brückenkonstrukt erwiesen, das es erlaubt, Gesellschaftsprobleme und Lernaufgaben in didaktischer Absicht in eine begründete Beziehung zu setzen. Als Brückenkonzept verschränkt die didaktische Orientierung an Kompetenzen die gesellschaftlichen, subjektiven und intentionalen Bestimmungsmomente und ist somit komplexer und vielschichtiger als jedes Unterfangen, pädagogische Programme direkt aus gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, globalen Gegenstandsfeldern, sozialethischen Leitbildern, Lernzielen oder aber subjektiven Entwicklungsaufgaben, Interessen oder Befindlichkeiten ableiten zu wollen.

Das in dieser Arbeit betriebene theoriegeleitete Vorgehen einer soziologischen Systemanalyse der Weltgesellschaft ist nur ein möglicher und gewiss noch nicht hinreichender Zugang, um die Gesellschaftsprobleme, auf die Pädagogik und Bildungspraxis reagieren sollen, identifizieren zu können. Hier wurden nun verschiedene erziehungswissenschaftlich eingeführte Verfahren zur Bestimmung der gesellschaftlichen Anforderungen diskutiert, zu deren Bewältigung pädagogisch zu befördernde Kompetenzen auf den Plan gerufen sind, darunter

- die empirische Situationsanalyse, einschließlich prognostischer Verfahren und Expertenbefragungen,
- die Bestimmung kategorialer Problemdefinitionen im Rahmen gesellschaftstheoretischer, evolutionstheoretischer, systemtheoretischer oder kognitionstheoretischer Analysen,
- das problemauffindende Lernen, das die Identifizierung, Bewertung und Bearbeitung der Bezugsprobleme dem Lernprozess selbst aufgibt,
- diskursive und partizipatorische Verfahren der Curriculumentwicklung.

Es gibt keinen Königsweg für die Lösung der Aufgabe, wie Gesellschaftsprobleme unter didaktischen Gesichtspunkten bestimmt und in Lernaufgaben

transformiert werden können. Auch hier kann das Plädoyer für kombinierte und vielfältige methodische Zugänge nur nochmals wiederholt werden.

Als Forschungsaufgaben, die im Rahmen einer Didaktik des Globalen Lernens einer weiteren Bearbeitung bedürfen, wurden u.a. benannt:

- *Problemdefinition*: Worin bestehen die wichtigsten Anforderungen, die sich aus der weltgesellschaftlichen Entwicklung in Gegenwart und Zukunft für die nachwachsende Generation ergeben?
- *Erfolgskriterien*: In welcher Weise ist die Bewältigung dieser Anforderungen und Aufgaben erwünscht und anhand welcher ethischen Prinzipien lässt sich die Präferenz für bestimmte Zukunftsoptionen begründen?
- *Kompetenzermittlung*: Welcher Kompetenzen bedarf ein Subjekt, um unter den Bedingungen einer komplexen Weltgesellschaft ein erfülltes und verantwortungsbewusstes Leben führen zu können? Welche Kompetenzen sind erforderlich, um die identifizierten Anforderungen in der gewünschten Weise bewältigen zu können und situative Konstellationen mit subjektiven Ansprüchen in Einklang zu bringen?
- *Lehr- und Lernbarkeitsbedingungen*: Unter welchen Bedingungen und mit Hilfe welcher Mittel und Lernformen sind diese Kompetenzen lehr- und lernbar?

Eine der zentralen didaktischen Aufgaben, die Klärung der Lehr- und Lernbarkeitsbedingungen, habe ich anhand der kritischen Auseinandersetzung mit soziobiologischen und kommunitaristischen Thesen über die anthropologischen bzw. ethischen Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung nur gestreift. Aber es ist offensichtlich, dass sich ein pädagogisches Programm, das sich auf die Herausforderungen der Globalität einlässt und sich daran festmacht, die Lernerfordernisse des umfassendsten sozialen Systems mit den Lernbedürfnissen von Individuen zu vermitteln, in ein Spannungsfeld begibt, das sich zwischen den Polen von Globalem und Lokalem, von Abstraktem und Konkretem, von Makrostrukturen und Mikroereignissen entfaltet. Bereits bei der Darstellung der Leitlinien „Globalen Lernens“ hatte ich anhand von polaren Bestimmungen auf die antinomische Struktur Globalen Lernens in sachlicher, methodischer, normativer und institutioneller Hinsicht aufmerksam gemacht.

Die Auseinandersetzung mit weltgesellschaftlicher Komplexität stellt hohe Anforderungen an pädagogische Theorie und Praxis. Sie muss sich in mehrerer Hinsicht auf Verfahren der Abstraktion, der Generalisierung und De-Kontextualisierung einlassen, die sich von der Ebene anschaulicher und konkreter Elemente löst. Denn die Weltgesellschaft ist eine emergente soziale Realität, ein Globalität konstituierender Systemzusammenhang, der nicht aufgeht in der Summe lokaler Interaktionen. Die Anforderung, Bildungsgegenstände im Modus einer „globalen Anschauungsweise“ zu erschließen, die Notwendigkeit, im Lernprozess systemisches und komplexes Denken einzu-

üben, die Verpflichtung, Verantwortung und Gerechtigkeit im abstrakten ethischen Fernhorizont zu entfalten, und der Anspruch, pädagogische Theorie und Praxis als Teil eines Welterziehungssystems zu reflektieren und in den pädagogischen Diskurs auf Weltniveau einzuklinken, akzentuieren jeweils die Abstraktion von Unmittelbarkeit und das Überschreiten eines konkreten lebensweltlichen Erfahrungsraumes.

Die Empfehlungen, welcher Kompetenzen es bedarf, um die verschiedenen Erscheinungsformen weltgesellschaftlicher Komplexität begreifen und bearbeiten zu können, betonen quer durch alle diskutierten Kompetenzkataloge hindurch die Tendenz zur Optimierung der Anpassungsfähigkeit des Menschen durch Generalisierung seines kognitiven Vermögen Die Rede war vom antizipatorischen Denken in alternativen Zeitverläufen, von temporalisierter Präadaption an noch ungewisse Zukünfte, vom Denken in Systemen, von der Fähigkeit zur abstrakten – d.h. von konkreten Anwesenden abgelösten – Solidarität, vom Transzendieren des eigenen kulturellen Horizontes etc. Die Stammesgeschichte hat den Menschen bereits zu einem ökologischen Generalisten ausgebildet, der sich in einer Vielzahl von Lebensräumen bewegen kann – diese Kompetenz zur Unspezifität gilt es nun offenbar auch in kognitiver Hinsicht weiter zu steigern und zu perfektionieren, damit auch der heutige Weltbürger in der Lage ist, in der komplexen Welt des 21. Jahrhunderts, die sich durch den Einfluss menschlichen Handelns tagtäglich verändert, bestehen zu können.

Hier ist jedoch daran zu erinnern, dass die Beförderung von Kompetenzen, die auf Universalität, Unspezifität und Abstraktion zielen, nur eine Seite einer weltbürgerlichen Erziehung bezeichnen kann, die notwendigerweise der komplementären Ergänzung durch konkrete, partikulare, kontextuelle und reichhaltige Erfahrungen und Fähigkeiten bedarf. Verschiedene Begründungen für diese These wurden ausgeführt, u.a. wurde festgestellt,

- dass sich Weltgesellschaft in jeder konkreten Interaktion ereignet,
- dass Lernen sich immer nur konkret und lokal vollzieht, auch dann, wenn es von „Globalität“ handelt,
- dass auch eine „globale Anschauungsweise“ keinen exterritorialen, kontextfreien Standpunkt ausweisen kann,
- dass auch unspezifische Kompetenzen die Verfügbarkeit eines Repertoires spezifischer Fähigkeiten voraussetzen.

Weltgesellschaft kommt dadurch zu Bewusstsein, dass Menschen sich in ihrer unterschiedlichen Bezogenheit auf eine gemeinsame Welt wahrnehmen – dieser gesellschaftliche Weltentwurf ist insofern allen gemeinsam, als er einen singulären globalen Möglichkeitshorizont bezeichnet, er ist zugleich verschieden, weil er immer nur perspektivisch und selektiv erschlossen werden kann. Die weltgesellschaftlich konstituierte soziale Globalität ist in diesem Sinne kein abstrakter, entleerter Raum ohne jede Bodenhaftung, sie ist selbst

ein Kontext, in dem sich jeder mögliche Kontext als der Kontext anderer Kontexte erweist.

Daher muss sich auch Globales Lernen auf spezifische Kontexte einlassen, auf konkrete Bedingungen, unter denen globale Muster lokal angeeignet und kontextualisiert werden, auf innovative lokale Lernprozesse, die Makrostrukturen in Bewegung bringen, auf persönliche freundschaftliche zwischenmenschliche Beziehungen, deren Netzwerke gleichwohl den Globus zu umspannen vermögen, auf gesättigte „Primärerfahrungen" von Wind und Wetter, Krankheit, Tod und Freude, auf die symbolische Kraft kultureller Traditionen, auf die Fähigkeit, aus Ton ein Gefäß formen zu können... Mit der antinomischen Struktur der oben genannten Leitlinien Globalen Lernens kann die komplementäre Polarität von abstraktem und konkretem Lernen im Horizont der Weltgesellschaft nur angedeutet werden.

Binäre Schematismen sind eine grundlegende Ordnungsstruktur menschlichen Erkennens und Erlebens. Beim Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität dürften folgende elementaren Leitunterscheidungen eine Rolle spielen[180]:

- in der Sachdimension die Differenz von *Wissen und Nichtwissen,*
- in der Sozialdimension die Differenz von *Vertrautheit und Fremdheit,*
- in der Zeitdimension die Differenz von *Herkunft und Zukunft,*
- in der Raumdimension die Differenz von *Heimat und Welt*.

Während traditionelle Erziehung sich, sehr pauschal gesprochen, auf die Säulen sicheren Wissens, sozialer Vertrautheit, der überlieferten Traditionen sowie der Überschaubarkeit der Heimat stützen konnte, verlagert die Erziehung in der globalen Moderne offenbar ihr Augenmerk auf die andere Seite der Unterscheidung, auf den Umgang mit Ungewissheit, die Achtung und das Verständnis für das Fremde, das Risikokalkül gegenüber einer unbekannten Zukunft und die Souveränität für eine mobiles Agieren in einer weiten, fernen „Welt". Die in der Literatur zum Globalen Lernen benannten Kompetenzziele lassen eine eindeutige Präferenz für diese gewissermaßen „abstrakte" Seite der Unterscheidung erkennen. Doch mit der Bevorzugung und positiven Bewertung dieser Seite, die das Ferne und Unbekannte, das Mögliche und Zukünftige betont und der damit einhergehenden Diskreditierung des Nahen, Unmittelbaren, Überlieferten und Vertrauten, begibt sich das Globale Lernen auf einen Holzweg. Jedenfalls kann es nicht ausreichen, weltbürgerliche Kompetenzen allein im Blick auf den qualifizierten Umgang mit Nichtwissen, Fremdheit, Zukunft und „Welt" zu formulieren, vielmehr kommt es darauf an, die Differenz selbst kritisch zu hinterfragen und kreativ mit ihr umzugehen. Die Grenze, die Vertrautes vom Fremden unterscheidet, die bewahrenswerte Traditionsbestände und zugelassenes Wissen markiert und über die Teilhabe an Heimat bestimmt, wurde in der Vergangenheit meist essen-

[180] Dabei einen Vorschlag von Treml 1998, 133ff. variierend.

zialisiert und mit Pflöcken wie der kulturellen Identität, der ethnischen Zugehörigkeit oder der exklusiven Nationalstaatlichkeit fest in das Territorium eingerammt. Es geht nicht darum, die Differenz zu löschen, sondern, im Sinne einer Pädagogik der „border crossings“ (vgl. Giroux 1992), die Art und Weise der Grenzziehung zu dekonstruieren und das Verhältnis zwischen Vertrautem und Fremdem neu zu ordnen. Ein grenzüberschreitendes Lernen verliert sich in diesem Verständnis nicht in der Grenzenlosigkeit der anderen Seite, sondern reflektiert darauf, dass das Vertraute nur in der Beziehung zum Fremden begriffen werden kann und dass sich Globales und Lokales, Heimat und Welt wechselseitig bedingen.

## *4. Bildung zwischen Subjekt und System*

In Theorie und Praxis der internationalen Erziehung lassen sich, was deren Zielorientierung anbelangt, von Anfang an zwei recht unterschiedliche Programmlinien ausmachen, die man in Anlehnung an Husén als *idealistische* und *pragmatische* Variante internationaler Erziehung kennzeichnen kann. Für den „idealistic approach“ wäre demnach das Anliegen leitend „of creating certain attitudes that constitute international solidarity, rejection of racial prejudices, and understanding of other cultures“ (Husén/Postlethwaite 1985, 2662), wohingegen sich der „pragmatic approach“ damit begnügt „to impart certain skills and competencies that will enable young people to function in an international setting“ (ebd.).

Auch Hayden/Thompson (1995) nehmen eine analoge Differenzierung vor, beschreiben die auf die internationale Verständigung zielende Variante allerdings als „ideological approach“, weil diesem Ansatz ihrer Auffassung nach eine Ideologie zu Grunde liege – wobei hier unter Ideologie wohl in einem allgemeinen nicht-marxistischen Sinne jegliche normative Weltanschauung verstanden wird. Dergleichen Sprachregelung scheint mir wenig hilfreich: sollte etwa das „pragmatische“ Anliegen, die nachwachsende Generation in erster Linie deshalb mit anderen Kulturen und Sprachen vertraut zu machen, um in einem globalisierten ökonomischen Wettbewerb besser bestehen zu können, ohne ideologische Voraussetzungen auskommen? Die hier als pragmatisch gekennzeichneten Qualifizierungskonzepte einer internationalen Erziehung sind vielmehr eng mit einer neo-liberalistischen Weltanschauung verbunden, die davon ausgeht, der Beförderung des menschlichen Wohls sei dann am besten gedient, wenn alle Individuen und Interessengruppen ihre partikularen Interessen souverän und ohne von ordnungspolitischen Vorgaben bevormundet zu werden, verfolgen können. Unter Weltgesellschaftsbedingungen wird dabei ein freier Weltmarkt als Garant für die Ausbalancierung der Partikularinteressen und die optimale Allokation und Mobilisierung von Ressourcen, Finanzkapital und „Humankapital“ gesehen.

Die Anpassungsprozesse, die dem Bildungswesen derzeit unter dem Druck der ökonomischen Globalisierung abverlangt werden, sind, wie im fünften Kapitel erläutert, häufig von dieser neo-liberalistischen Ideologie geleitet. So begründet auch der Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände sein Plädoyer für eine neue Bildungsoffensive und eine Internationalisierung unserer Schulen in erster Linie mit den verschärften Anforderungen im globalen Wettbewerb (vgl. BDA 1998). Als Schlüsselkompetenzen, die die Bildung vermitteln soll, damit sich die nachwachsende Generation auf dem Weltmarkt behaupten kann, werden „Leistungsbereitschaft", „Eigenverantwortung" und „Selbstständigkeit" ausgewiesen. Doch nicht nur in dem vorgeschlagenen Qualifikationsprofil und den inhaltlichen Schwerpunkten der ökonomisch motivierten Bildungsoffensive spiegeln sich die Leitgedanken des Neoliberalismus wider, auch die institutionelle Struktur der Bildung soll Marktprinzipien unterworfen werden. Die neue Zauberformel von der lernenden Gesellschaft und die Forderung nach einer verstärkten Mobilisierung des Humankapitals geht mit dem Appell für eine Deregulierung, Privatisierung und Kommerzialisierung der Bildung einher. Die Anpassung des Menschen an die Spielregeln einer kapitalistischen Ökonomie erfordert die marktförmige Organisation der hierfür nötigen Qualifizierungsmaßnahmen.

Das Qualifikationsprofil der Lernenden den Anforderungen des Marktes gemäß modellieren zu wollen, prägt auch die anhaltende Konjunktur der Schlüsselqualifikationsdebatte. Sie ist eng verknüpft mit der ökonomischen Durchsetzung des Konzeptes einer flexiblen und auf vielfältige Marktsegmente hin abgestimmten „just-in-time"-Produktion. Dieses ist für den Dienstleistungssektor elementar – werden doch in der Regel nicht-materielle Dienstleistungen nur „produziert", wenn sie nachgefragt werden –, hat aber auch das lange Zeit im Industriesektor vorherrschende fordistische Produktionsmodell ersetzt. Die „just-in-time"-Produktion verlangt den „just-in-time"-Arbeitnehmer – und die Tendenz, den Bildungsbegriff durch das Schlüsselqualifikationskonzept und die Idee eines lebenslangen Lernens zu ersetzen, reagiert genau auf diesen ökonomischen Umbruch. Mit dem von mir präferierten Kompetenzbegriff wird zwar nicht bestritten, dass der Mensch für eine befriedigende Lebensführung im sozialen Zusammenhang in der Lage sein muss, den gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen „seiner Zeit" entsprechen zu können, indes wird gegenüber der Funktionalität seines psychischen Vermögens stärker der legitime „Eigensinn" (Oskar Negt) betont, der es dem Subjekt erlaubt, Anforderungszumutungen zurückzuweisen.

Das ökonomisch orientierte Programm einer Qualifizierungsoffensive akzentuiert andere Zielperspektiven als die idealistische Tradition einer weltbürgerlichen Erziehung. Während diese in erster Linie um die Förderung der internationalen Solidarität und der Völkerverständigung bemüht ist, zielt jenes auf die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit von Individuen, Wirtschaftssubjekten oder Nationalökonomien. Nicht der Unterschied zwischen

einer normativen und einer nicht-normativen Position, als vielmehr die Differenz der normativen Prämissen selbst trennt demnach den „idealistischen" vom „pragmatischen" Strang der internationalen Erziehung. Vor diesem Hintergrund halte ich es auch für verfehlt, wenn Lee Anderson die Forderung nach einer Internationalisierung respektive Globalisierung des (US-amerikanischen) Bildungswesens allein aus den Sachzwängen einer veränderten weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Problemlage ableiten möchte und dem Globalen Lernen keinerlei normativen Wert beizumessen gedenkt:

> „There is no inherent merit in a globalized education compared with a nationalized or localized education. This is the case because there is no intrinsic value in being an increasingly globalized society within an increasingly globalized world (...). We have no choice but to press on with the task of globalizing American education" (Anderson 1990, 33).

Anderson vergleicht die Frage, weshalb die Erziehung zu globalisieren sei, mit der Frage, weshalb in amerikanischen Fahrschulen das Fahren auf der rechten Straßenseite beigebracht werden soll. Der Rechtsverkehr sei dem Linksverkehr an sich nicht überlegen – entscheidend sei allein die Funktionalität der Straßenverkehrsordnung. Wenn man sich landesweit für den Rechtsverkehr entschieden habe, müsse sich allerdings auch die Autofahrerausbildung daran orientieren – so wie die Allgemeinbildung nicht umhin komme, sich zu globalisieren, weil sich das gesellschaftliche Leben globalisiert. Globales Lernen ist so gesehen nur eine funktionale Notwendigkeit in einer globalisierten Welt, ihr kommt keine besondere Qualität zu, die sie gegenüber einer national orientierten Bildung auszeichnet.

Doch trifft es zu, dass die weltweite Vernetzung der sozialen Beziehungen, die Ausweitung unseres Empfindens für Recht und Unrecht auf die gesamte Menschheit und die universelle Verwirklichung der Menschenrechte tatsächlich keinen Unterschied macht gegenüber einer fragmentierten Weltordnung, in der sich nationale oder kulturell definierte Gemeinschaften jeweils sich selbst genügen? Und dass mithin dem Anliegen Globalen Lernens, die Verständigung zwischen den Kulturen zu fördern, kein besonderer Wert gegenüber einer Bildungsidee zukommt, die sich dieser Aufgabe verweigert? Andersons rein funktionalistischem Argument steht die kosmopolitische Forderung nach einer weltbürgerlichen Rechtsordnung entgegen. Kant hat die aus seiner Sicht zwingende Notwendigkeit, dass die menschliche Geschichte „auf die vollständige bürgerliche Vereinigung in der Menschengattung" (Kant 1969, 41) abzielen müsse, u.a. in seiner Schrift „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" entfaltet. Diese Schlussfolgerung entwickelt Kant aus der These, dass die menschliche Vernunft letztlich nur in der Gattung, in der Menschheit, zur Entfaltung kommen kann: „Am Menschen (...) sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln" (Kant 1969, 29). Als Begründung dafür führt er u.a. an,

dass die Lebensdauer des Individuums viel zu knapp bemessen sei, um von allen seinen Naturanlagen einen vollständigen Gebrauch machen zu können. Nur in der Gattung, genauer: in der Geschichte, kann die Vollständigkeit der Entwicklung der menschlichen Anlagen gedacht werden, weil die Gattung im Unterschied zum individuellen Leben unsterblich sei.

Vor dem Hintergrund der dargelegten evolutionstheoretischen Rekonstruktion der biologischen und sozio-kulturellen Menschheitsentwicklung ist die teleologische Geschichtsmetaphysik nicht haltbar, die den Fortschritt der Menschheit in einem immanenten Plan der Vernunftnatur des Menschen verbürgt sieht. Und auch die Vorstellung individueller wie gesellschaftlicher Entwicklung als eines Prozesses der Entfaltung und Vervollkommnung von Potenzialen, die im Keim allesamt schon angelegt sind, übersieht, dass sich Evolution vor allem über Variationen am Bestehenden vollzieht, mithin durch die unentwegte Kreation von Neuem, das vorher nicht vorhanden war. Dennoch lässt sich der Grundgedanke auch evolutionstheoretisch plausibilisieren: indem sich die Individuen vergesellschaften und in den phylogenetischen Lernprozess der Gattung einklinken, schaffen sie eine komplexere und reichere Welt und vervielfältigen das menschliche Handlungs- und Variationspotenzial.

Nicht nur die in Kapitel IV diskutierte sozialethische These, dass Recht und Gerechtigkeit nur in einem universalistischen Rahmen konsistent gedacht werden können, begründet daher die normative Präferenz für eine „bürgerliche Vereinigung in der Menschengattung“. Auch das Wissen um die Erweiterung der menschlichen Handlungsmöglichkeiten, die die soziale Kooperation ermöglicht, wie auch die Erfahrung der geistigen Bereicherung, die jede zwischenmenschliche Begegnung eröffnet – insbesondere dann, wenn sie Kulturen überspannt – lässt es als erstrebenswert erscheinen, das Projekt einer kosmopolitischen Welt zu befördern, in der die Vielfalt menschlicher Beziehungen nicht durch unüberwindbare territoriale, politische oder kulturelle Grenzen eingeengt werden.

Globales Lernen kann daher auch nicht nur als eine lästige Notwendigkeit verstanden werden, den Anforderungen einer globalisierten Welt mit pädagogischen Mitteln genügen zu müssen. Es muss vielmehr als ein visionäres und insofern eben auch idealistisches Projekt begriffen werden, das von dem Impuls getragen ist, den unendlichen Reichtum zu erschließen, der in der Begegnung und Kooperation zwischen den Menschen und den Kulturen liegt. Diese Auffassung Globalen Lernens knüpft an den Leitgedanken der kosmopolitischen Tradition an, dass die Menschlichkeit des Menschen nur im planetarischen Maßstab zur Geltung gebracht werden kann, in der friedlichen Koexistenz aller Glieder der gesamten Menschheit und in der weltweiten Humanisierung der Lebensverhältnisse. Allerdings muss eine zeitgemäße „idealistische“ Konzeption Globalen Lernens in mehrerer Hinsicht über den Kosmopolitismus der Aufklärung hinausgehen:

- Der Kosmopolitismus der Aufklärung überschätzt die Bedeutung einer politischen, rechtlichen und moralischen Integration der Menschheit und übersieht, dass die Weltgesellschaft bereits über die Globalisierung anderer Funktionssysteme wie der Ökonomie oder der Wissenschaft auf den Weg gebracht worden ist.
- Das am idealistischen Kosmopolitismus orientierte Programm einer weltbürgerlichen Erziehung akzentuiert die individuelle Sittlichkeit und entsprechende Weltbürger-Tugenden und vernachlässigt damit zum einen die Kompetenzen, derer das Individuum auch über seine moralische Integrität hinaus bedarf, um in einer komplexen Weltgesellschaft Handlungsfähigkeit zu beweisen, vernachlässigt zum anderen das Gewicht, das der Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Funktionalität der Institutionen für eine weltweite Kultur des Friedens zukommt.
- Schließlich liegt dem Kosmopolitismus der Aufklärung ein exklusiver Universalismus zu Grunde, der sich durch die Negation des „Anderen der Vernunft" konstituiert (vgl. Böhme/Böhme 1983), durch die Verdrängung und Ausgrenzung von allem, was fremd und irrational erscheint, sei es der Fremdheit anderer Kulturkreise, der eigenen Leiblichkeit, der Natur, des Unbewussten, des Wahnsinns, des Zufalls oder auch des Weiblichen. Diese universalistische Rationalität ist zugleich totalitär, insofern sie mit dem Anspruch verknüpft ist, eine einheitliche Weltsicht zur Geltung zu bringen, die von allen Kontexten zu abstrahieren vermag und daher die vorfindliche Pluralität kultureller Weltentwürfe nur als einen defizitären, zu überwindenden Zustand begreifen kann.

Diesen okzidentalen Universalismus als eine „globale Form der Ausschließung des Anderen" (Wintersteiner 1999, 243) setzt Wintersteiner mit dem imperialistischen oder hegemonistischen Konzept der Globalität in Beziehung, wie sie in der kapitalistischen Globalisierungswelle der neunziger Jahre zum Ausdruck komme. Auch hinter den Versuchen, über globale Institutionen und eine Weltordnungspolitik z.B. im Bereich des Umweltschutzes globale Interessen zu definieren, stehen seiner Auffassung nach nur Partikularinteressen, die zu Unrecht universale Geltung für sich reklamieren. Den hegemonistischen Tendenzen der gegenwärtigen Globalisierungsprozesse, die sich als weltweite Expansion der Herrschaftsansprüche des westlichen Zivilisations- und Rationalitätsmodells erweisen, setzt Wintersteiner ein „emanzipatorisches Konzept" der Globalität entgegen. Dieses betreibt nicht die Vereinnahmung und Auslöschung des anderen, sondern gründet auf der „Akzeptanz seiner Andersheit und einem Zusammenleben der Verschiedenen" (ebd. 244). Als emanzipatorisch ist dieses Konzept insofern gekennzeichnet, als es dem Zugriff der globalen Macht durch die Stärkung des Lokalen zu widerstehen trachtet.

Im Anschluss an diese Unterscheidung ließe sich auch ein *hegemonistisches* gegenüber einem *emanzipatorischen* Konzept Globalen Lernen kontra-

stieren – wobei diese Kategorien im Sinne Wintersteiners vermutlich nicht deckungsgleich mit den oben skizzierten *pragmatischen* und *idealistischen* Varianten einer internationalen Erziehung sind, ist doch, wie gezeigt, auch der idealistische Kosmopolitismus ungeachtet seines humanistischen Anliegens nicht frei von hegemonialen Tendenzen.

Die Beförderung eines globalen Bewusstseins und einer globalen Handlungsfähigkeit kann durch unterschiedliche normative Prämissen motiviert und zugleich recht verschiedenen Zwecken dienstbar gemacht werden. Dementsprechend vielfältig sind auch die Wege, die die pädagogische Theorie und Praxis in der Auseinandersetzung mit der globalen Herausforderung beschreiten. Die Implementierung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung kann „Globales Lernen" jedenfalls nicht hinreichend charakterisieren: „Es kommt nicht so sehr darauf an, daß wir global denken, sondern welche globale Sichtweise wir entwickeln" (Wintersteiner 1999, 232). In ähnlicher Weise betonen auch Morin/Kern, dass es nicht genüge, „alle Angelegenheiten und Ereignisse in einen planetaren 'Rahmen' oder 'Horizont' einzuordnen" (Morin/Kern 1999, 182). Es bedarf darüber hinaus, zum einen, der Anerkennung der planetaren Vielfalt, und, zum anderen, eines komplexen und kontextbezogenes Denken, um „in jedem Fall die Beziehung der Untrennbarkeit und der Inter-Retro-Aktion zwischen jeglichem Phänomen und seinem Kontext sowie zwischen jeglichem Kontext und dem planetaren Kontext herauszufinden" (ebd. 182).

So nahe liegend es sein mag, den Streit über die adäquaten Konzepte eines Globalen Lernens primär über die jeweils dahinterstehenden ideologischen Differenzen auszufechten, ist allerdings längst nicht ausgemacht, dass sich unterschiedliche normative Begründungsstrategien auch in klar kontrastierten Formen der pädagogischen Praxis niederschlagen. Mit dem wohlfeilen Ablegen von Bekenntnissen zu Frieden, Pluralität und Gerechtigkeit ist einer Didaktik Globalen Lernens herzlich wenig gedient. Auch lassen sich Werthaltungen, ethische Einstellungen und weltbürgerliche Tugenden nicht auf direktem Wege vermitteln. Die Werterziehung in den Mittelpunkt globaler Bildung zu stellen und auf ein universelles Bewusstsein gemeinsam geteilter Grundwerte hinwirken zu wollen, wie dies beispielsweise den Autoren des Abschlussberichtes der UNESCO-Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert vorschwebt, halte ich deshalb auch für wenig erfolgversprechend – einmal abgesehen von der Fehleinschätzung, die Kohärenz und Integration der Weltgesellschaft bedürfe in erster Linie einer Stärkung der sozialen und moralischen Bindungskräfte. Die Fähigkeit, das eigene Leben im Kontext der Weltgesellschaft verantwortungsbewusst gestalten zu können, ist gewiss nicht ethisch indifferent – doch worauf es ankommt, ist nicht so sehr die moralische Qualität von Gesinnungen oder die Anerkennung von Weltbürger- und Solidaritätspflichten als vielmehr die Kompetenz, die komplexen Wirkungen des eigenen Handelns mit globalen Erfordernissen in Einklang zu

bringen, und das Vermögen, den eigenen Standpunkt und die eigenen Interessen im Lichte anderer Sichtweisen und Interessen relativieren und damit den eigenen Beurteilungskontext fallweise erweitern zu können. Auch die gängige Praxis des internationalen Studentenaustauschs, interkulturelle Trainingsseminare für Führungskräfte multinationaler Unternehmen, Sprachkurse an der Volkshochschule, internationale Forschungskooperationen oder transnationale Verhandlungen über den Klimaschutz könnten sich so gesehen als potenzielle Lernorte für Globales Lernen erweisen, die die Aneignung dergleichen Kompetenzen eröffnen, auch wenn ihnen kein kosmopolitisch begründetes pädagogisches Arrangement zu Grunde liegen mag.

Die Zukunft Globalen Lernens wird sich wesentlich daran entscheiden, inwieweit es gelingt, den gewandelten Qualifikationsbedarf in den gesellschaftlichen Funktionssystemen, der aus dem Globalisierungsschub resultiert, zu befriedigen. Allein im trauten Kreise kosmopolitischer Gesinnungsgenossen, die den vorherrschenden Globalisierungsprozessen in Wirtschaft und Medien, politischem Krisenmanagement oder Finanzsystem misstrauen, kann Globales Lernen zu keiner gesellschaftlich relevanten Kraft werden – notwendig ist es vielmehr, an die systemischen Erfordernisse anzuschließen und so gewissermaßen die „pragmatische“ mit der „idealistischen“ Variante einer internationalen Erziehung zu verbinden.

Es ist in der Tradition einer Kritischen Theorie der Gesellschaft wie in der daran anknüpfenden kritischen Pädagogik verbreitet, Emanzipation gegen Funktionalität zu profilieren. Emanzipation erweist sich in dieser Deutung geradezu in der Auflehnung gegen die systemische Eigenlogik und die Befreiung aus der Unterwerfung unter die funktionalen Sachzwänge. Seit dem Positivismusstreit in der deutschen Soziologie konzentriert sich die Kontroverse zwischen einer subjekt- bzw. handlungstheoretisch fundierten und einer systemtheoretisch operierenden Sozialwissenschaft auf den Widerspruch zwischen „Subjekt“ und „System“. Die Herrschaft der systemischen Imperative über die Gesellschaft abzuschütteln und durch die demokratische Selbststeuerung vernünftiger Subjekte zu ersetzen, markiert den Kern des emanzipatorischen Anliegens Kritischer Theorie. Ich habe in dieser Arbeit den hybriden Planungsoptimismus und die Illusion von der vollständigen Beherrschbarkeit des sozialen Wandels, der hinter dergleichen Ambitionen steckt, ebenso zurückgewiesen, wie ich mein Misstrauen gegenüber dem evolutionären Selbstlauf der systemischen Logik zum Ausdruck gebracht habe. Mir ist daran gelegen, Subjekt und System zusammen zu denken, Eigensinn und Funktionalität zu vermitteln. Mündigkeit kann unter Bedingungen der Weltgesellschaft nicht darin bestehen, die eigenen Lebensverhältnisse und die Faktoren, die auf sie Einfluss nehmen, jederzeit beherrschen, umgestalten und steuern zu können. Aber zur Mündigkeit gehört es, die gesellschaftliche Ordnung zu durchschauen und die Eigenlogik der Funktionssysteme in Kooperation mit anderen für gemeinsame Interessen nutzbar zu ma-

chen oder, wo sie diesen Interessen entgegenwirken, in ihre Schranken zu weisen.

Wenn einzelne Systemtheoretiker allerdings behaupten, der Kosmopolitismus sei „den Funktionssystemen inhärent“ (so Stichweh 2000, 155), so ist dies ein euphemistisches, wenn nicht zynisches Urteil. Es mag zutreffen, dass mit der funktionalen Ausdifferenzierung von Wirtschaft und Wissenschaft, Medien und Politik, Recht und Erziehung eigenständige soziale Kommunikationsformen entstanden sind, die den territorialen und nationalen Rahmen sprengen und jeweils auf Globalität hin angelegt sind – demgegenüber widersprechen das Ausmaß an sozialer Exklusion aus der Teilhabe an diesen Funktionssystemen zum einen, wie auch das Gefährdungspotenzial, das aus einem Wildwuchs partikularer Systemrationalitäten resultiert, zum anderen, dem universalistischen Ethos des Kosmopolitismus auf der ganzen Linie. Angesichts der globalen Entwicklungskrisen der Weltgesellschaft sind ohne Zweifel neue Formen der Global Governance und der kosmopolitischen Kontextsteuerung angesagt, die aber nicht von dem Anliegen geleitet sein können, die ökonomische, wissenschaftliche oder pädagogische Rationalität durch eine politische ersetzen zu wollen. In diesem Sinne hatte ich auch entfaltet, dass die Erziehung gerade dadurch, dass sie sich an pädagogischen Zielen orientiert, ihre gesellschaftliche Funktion erfüllt, gesellschaftliche Funktionalität und pädagogische Autonomie mithin nicht in Widerspruch stehen, sondern komplementär zu denken sind.

Man kann zwar in Anlehnung an Paulo Freire die Schicksalsfrage einer Theorie und Didaktik des Globalen Lernens darauf zuspitzen, ob sie nun eher der Domestizierung oder der Befreiung des Menschen dient. Aber diese Frage wird sich erst ex post entscheiden lassen. Und eine Pädagogik der Befreiung wird sich jedenfalls nicht pauschal im Widerstand gegen das System der Weltgesellschaft, das die Autonomie pädagogischen Denkens hervorgebracht hat, artikulieren können, sondern nur im Widerstand z.B. gegen inhumane Formen politischer Herrschaft, ökonomischer Ausbeutung oder sozialer Diskriminierung, die mit den derzeitigen Globalisierungstrends in der Weltgesellschaft einhergehen.

So gesehen geht es, wenn wir den pädagogischen Auftrag zwischen Subjekt und System verorten, nicht um die Alternative „Anpassen oder Widerstehen“. Die Anschlussfähigkeit individueller Kompetenzen und Lebensperspektiven an die Erfordernisse globalisierter Funktionssysteme zum einen, die Förderung des Eigensinns des Subjektes zum anderen, bezeichnen Pole, aber keine unvereinbaren Gegensätze einer Bildung in der und für die Weltgesellschaft. Entscheidend ist vielmehr die Frage, *wie sich subjektive Lernprozesse in gesellschaftliche Lernprozesse, das heißt in Transformationen sozialer Systeme umsetzen lassen.*

# *VII.*
# *Zusammenfassung und Schlussfolgerungen*

Auf ihrem Weg ins dritte Jahrtausend steht die Menschheit vor gewaltigen globalen Herausforderungen, die nur zu bewältigen sind, wenn Regierungen und die verschiedensten gesellschaftlichen Kräfte in aller Welt grenzüberschreitend zusammenarbeiten und sich um einen Interessenausgleich im Geiste globaler Partnerschaft bemühen. Dies ist die klare einvernehmliche Botschaft, die uns die Abschlussdokumente der acht Weltgipfel der Vereinten Nationen, mit denen sich das 20. Jahrhundert mahnend zu Ende neigte, mit auf den Weg gegeben haben. Formuliert wurden die Befunde und Handlungsempfehlungen dieser Weltkonferenzen im institutionellen Kontext einer internationalen Weltordnung, die auf der Prämisse nationalstaatlicher Souveränität fußt; als Vereinbarungen, die zwischen Regierungen geschlossen werden, gründen sie legitimatorisch wie substanziell noch in der Epoche der Staatenwelt, die in Europa mit dem westfälischen Frieden angebrochen war. Zugleich weisen sie mit der Anerkennung allgemeiner, d.h. nicht an Staatsbürgerschaft gebundener, Menschenrechte der Erkenntnis des transnationalen Charakters der Problemlagen und der Einbeziehung nichtstaatlicher Organisationen und der Weltöffentlichkeit weit über den Horizont dieser Epoche hinaus.

Auch Bildungssysteme und Erziehungswissenschaft stehen an dieser Schwelle zwischen „Staatenwelt“ und „Weltgesellschaft“. Verwurzelt, entfaltet und institutionell verfasst im nationalstaatlichen Rahmen, sehen sich Bildungspolitik und Pädagogik inzwischen einem Globalisierungsdruck ausgesetzt, der zur Internationalisierung der Bildungsplanung, der Curricula wie auch der pädagogischen Forschung herausfordert und dazu zwingt, sich von den Kategorien nationalgesellschaftlichen Denkens zu verabschieden. Es kann heute kein Zweifel mehr daran bestehen, dass die nationalen Bildungssysteme unter dem Eindruck der globalen Vernetzung eine grundlegende Transformation vollziehen werden. Denn der Aufbau des modernen Bildungswesens ging mit der Konsolidierung des Nationalstaates Hand in Hand. Und die institutionellen Strukturen wie die Lehrpläne des staatlichen Pflichtschulsystems sind noch heute von den Idealen der nationalstaatlichen Epoche geprägt. Deren Leitgedanke, dass es möglich sei, Kulturgemeinschaft, Wirtschaftsraum und den Herrschaftsbereich politischer Souveränität auf einem vom Staat begrenzten Territorium zur Deckung zu bringen, ist jedoch in der heutigen „postnationalen Konstellation“ obsolet. Diese These, die hier nicht nur statuiert, sondern über verschiedene theoretische wie historische Zugänge begründet wurde, hat zugleich weit reichende bildungspraktische Implikatio-

nen: sie gibt zu der – nun allerdings spekulativen – Vermutung Anlass, dass die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht hinreichen, um der heranwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt orientieren zu können, die von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist. Die Bildung von gestern ist den Aufgaben von morgen nicht mehr gewachsen.

Die vorliegende Arbeit befasste sich mit der Frage, welche sozialwissenschaftlichen Theorien und gesellschaftstheoretischen Modelle zur Verfügung stehen, um den globalen sozialen Wandel zu interpretieren und inwieweit dergleichen Globalisierungs- und Weltgesellschaftsmodelle in dieser Phase des Umbruchs Eckdaten und Hilfestellungen für eine überfällige pädagogische Neuorientierung zu geben vermögen.

Eingangs wurden die wichtigsten Problemfelder benannt, in denen die Globalisierung als pädagogische Herausforderung zum Ausdruck kommt:

- Die Veränderung der Lebenswelt und der Erziehungswirklichkeit.
- Die Auseinandersetzung mit den Disparitäten im Welt-Erziehungs-System.
- Die Rückwirkungen der Globalisierung auf das (nationale) Bildungswesen.
- Die Rolle von Bildungs- und Lernprozessen bei der Entstehung von Folgeproblemen der Globalisierung.
- Die Rolle von Bildungs- und Lernprozessen bei der Bewältigung von Folgeproblemen der Globalisierung.
- Der Beitrag von Bildung zur Gestaltung einer gerechten und zukunftsfähigen Weltgesellschaft.

Es hat sich gezeigt, dass eine kohärente bildungssoziologische wie erziehungswissenschaftliche Analyse dieser Problemfelder einer umfassenden Gesellschaftstheorie bedarf, die Gesellschaft in ihrer globalen Dimension, d.h. als Weltgesellschaft zu beschreiben erlaubt. Mein Aufriss der sozialwissenschaftlichen Konzeption der Weltgesellschaft rekurrierte dabei, nach sporadischer Prüfung und Diskussion verschiedener anderer Ansätze, in erster Linie auf Elemente der Gesellschaftstheorie Luhmanns, insofern hier das Paradigma einer Weltgesellschaft am konsequentesten entfaltet wird. Der systemtheoretische Ansatz erlaubt es nicht nur, Weltgesellschaft als Kontext, in dem sich Bildung ereignet, zu beschreiben, sondern auch Erziehung als weltgesellschaftliches Funktionssystem, das selbst soziale Globalisierungsprozesse vollzieht sowie solchen ausgesetzt ist, zu begreifen. Weiterhin eröffnet die von dieser Theorie eingenommene evolutionäre Perspektive auch die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Wandel als kollektiven Lernprozess zu rekonstruieren.

Der hier unternommene Versuch, den soziologischen Weltgesellschaftsdiskurs für die Konzeption einer pädagogischen Theorie und Didaktik im Horizont der globalen Herausforderung fruchtbar zu machen, musste in mindestens zweifacher Hinsicht Neuland betreten: Zum einen liegt, trotz der inzwischen unüberschaubaren Fülle sozialwissenschaftlicher Beiträge zu Globalisierungsphänomenen und trotz des gewaltigen Umfangs des gesellschaftstheoretischen Schaffens von Luhmann (einschließlich seiner Schüler) meines Wissens keine systematische Darstellung einer soziologischen Theorie der Weltgesellschaft vor. Natürlich ist das voluminöse Opus Luhmanns, insofern darin Gesellschaft qua definitione als Weltgesellschaft konzipiert wird, streng genommen mit einer Theorie der Weltgesellschaft identisch, indes bleibt die konkrete Auseinandersetzung mit internationalen Fragen, mit Entwicklungsdisparitäten, globalen Umweltkrisen, interkulturellen Spannungen und internationalen Interessenkonflikten, die gerade unter den Vorzeichen der Globalisierung von besonderer Bedeutung sind, in seinem Werk eigentümlich blass. Und die Beiträge, die jüngere systemtheoretische Soziologen wie Stichweh oder Nassehi jüngst unter dem Stichwort einer Soziologie der Weltgesellschaft anknüpfend an Luhmann publizieren, tragen zwar wesentlich und konstruktiv dazu bei, einige blinde Flecke der Luhmannschen Theorie auszuleuchten, beschränken sich indes eingestandenermaßen nur auf Teilaspekte einer noch auszuarbeitenden soziologischen Theorie der gegenwärtigen Weltgesellschaft.

Eine systematische und konsistente Präsentation und Interpretation einer vorliegenden soziologischen Weltgesellschaftstheorie und deren „Anwendung“ auf die Pädagogik konnte daher an dieser Stelle nicht geleistet werden – und das Ansinnen, in diesem Zusammenhang selbst einen originären gesellschaftstheoretischen Ansatz zu entwerfen, wäre vermessen. Als originär dürfte zumindest mein Versuch angesehen werden, Elemente der soziologischen Systemtheorie auf die Interpretation jener Phänomene hin zu bündeln, die gemeinhin im entwicklungstheoretischen Globalisierungsdiskurs im Mittelpunkt stehen. Dabei sind jedoch auch die Grenzen und Unzulänglichkeiten des systemtheoretischen Theorieansatzes im Umgang mit den sozialen Verwerfungen, die die gesellschaftliche Globalisierung produziert, deutlich zutage getreten.

Ein zweites Feld, in dem nicht direkt und hinreichend auf befriedigende Vorarbeiten zurückgegriffen werden konnte, wird durch die Frage bezeichnet, worin die Relevanz gesellschaftstheoretischer Befunde für pädagogische Theorie und allgemeine Didaktik bestehen kann. Das Desiderat einer Metatheorie der Didaktik, die die Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben stringent zu beschreiben erlaubt, konnte in dieser Arbeit nicht ausgefüllt werden – allerdings, so hoffe ich, konnten meine metadidaktischen Ausführungen plausibel machen, dass es unerlässlich ist, Gesellschaftstheorie als Bezugsdisziplin der Pädagogik heranzuziehen und dass verschiedene In-

strumente als „Brückenkonzepte“ zur Vermittlung zwischen gesellschaftstheoretischer Diagnose und Bildungsauftrag zur Verfügung stehen. Meine hier ausführlich begründete Präferenz gilt dabei dem Kompetenzansatz.

Das Interesse an einer pädagogischen Rezeption der soziologischen Weltgesellschafts- und Globalisierungsforschung war in erster Linie motiviert durch die Beobachtung, dass die Erziehungswissenschaft selbst (wie im Übrigen auch Bildungspolitik und Bildungspraxis) bislang nur ein vergleichsweise schwaches Interesse an der Auseinandersetzung mit globalen und internationalen Fragen an den Tag legte und ihr begriffliches Instrumentarium hierfür auch nicht über das erforderliche Auflösungsvermögen zu verfügen scheint. Von einer nachhaltig wirksamen pädagogischen Rezeption der Weltgesellschaftsforschung kann in der Vergangenheit eigentlich nur innerhalb des schmalen erziehungswissenschaftlichen Segmentes der Komparatistik die Rede sein, wobei sich die Aufmerksamkeit hier allerdings – im deutschsprachigen wie im anglo-amerikanischen Raum – weitgehend auf die beiden makrosoziologischen Konzepte des Weltsystemansatzes von Wallerstein und des Neoinstitutionalismus der Stanforder Schule konzentrierte. Beide Theoriestränge haben ihre Leistungsfähigkeit für die Interpretation pädagogischer Globalisierungsphänomene wie auch für die komparative Analyse nationaler Bildungssysteme eindrucksvoll unter Beweis gestellt – ihr Ertrag für eine grundlegende Internationalisierung pädagogischer Theoriebildung und für eine Didaktik internationaler bzw. weltbürgerlicher Erziehung ist indes spärlich. Weiterhin hat die herausragende Stellung dieser beiden strikt makrosoziologisch operierenden Schulen innerhalb der international vergleichenden Erziehungswissenschaft dem unter Erziehungswissenschaftlern verbreiteten Missverständnis Vorschub geleistet, eine soziologische Theorie der Globalisierung habe es in erster Linie mit der Diffusion oder der Expansion weltumspannender abstrakter Superstrukturen zu tun, die für die Analyse und Anleitung individueller Bildungsprozesse, die sich stets konkret, lokal und kontextgebunden ereignen, wenig austragen. Der Kerngedanke des hier entfalteten alternativen Weltgesellschaftsmodells besteht demgegenüber in der pädagogisch höchst bedeutsamen Einsicht, dass sich Weltgesellschaft in jeder konkreten Interaktion ereignet und sich über die rekursive Vernetzung lokaler Ereignisse konstituiert.

Entgegen des häufig gebrauchten Bildes, es handle sich bei der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Internationalen Pädagogik (bzw. der „comparative education“ und der „international education“) um siamesische Zwillinge, muss man konstatieren, dass die Komparatistik der erziehungswissenschaftlichen Reflexion einer Erziehung zur internationalen Verständigung bzw. einer weltbürgerlichen Erziehung kaum Impulse zu geben vermochte. Bis heute hat die Erforschung internationaler Bildungsprozesse und die Didaktik eines globalen respektive weltbürgerlichen Lernens keine klare disziplinäre Verankerung in der erziehungswissenschaftlichen For-

schung und Lehre. Dazu mag auch beitragen, dass das Feld einer internationalen Erziehung bis heute von erheblichen terminologischen Unschärfen geprägt ist, zu deren Klärung der hier verwendete, im Deutschen erst seit wenigen Jahren gebräuchliche Terminus eines „Globalen Lernens“ auch nicht gerade bestens geeignet sein mag. Die Traditionslinien des humanistischen Programms einer universalen Bildung, der weltbürgerlichen Erziehung der Aufklärung und der internationalen Friedenspädagogik des frühen 20. Jahrhunderts sind (in Deutschland) weitgehend verschüttet. Und die zeitgenössischen Konzepte eines „Globalen Lernens“, die am ehesten noch implizit an diese Traditionslinien anknüpfen, vermochten bislang noch nicht aus der Peripherie der Praxis pädagogischer Bindestrichdisziplinen in den Kern der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung vorzustoßen. Vor allem aber – und das markiert einen kritischen Ausgangspunkt dieser Arbeit – erweisen sie sich vielfach als soziologisch uninformiert, was häufig zur Folge hat, dass sich Globales Lernen in einer Pädagogik guter Absichten erschöpft, die wenig Neigung zeigt, sich auf die Komplexität weltgesellschaftlicher Verhältnisse einzulassen.

Auch aus dieser Diagnose, die nicht zuletzt von Soziologen und Entwicklungstheoretikern gegen Praxis und Konzept weltbürgerlicher Erziehung bzw. Globalen Lernens vorgetragen wird, speisten sich die pädagogischen Erwartungen an den Ertrag der sozialwissenschaftlichen Globalisierungsforschung. Resümierend muss ich eingestehen, dass sich das Vorhaben, eine soziologische Theorie der Weltgesellschaft im Sinne einer „Grundlegung einer Theorie und Didaktik Globalen Lernens“ auf direktem Wege fruchtbar zu machen, aus den beiden genannten Gründen so nicht einlösen ließ: In der gesichteten soziologischen Literatur war kein kompaktes und ausformuliertes Theoriemodell aufzufinden, das den Ansprüchen an eine Theorie der gegenwärtigen Weltlage zu genügen vermochte – zahlreiche Anfragen mussten auch an das hier vorrangig angewandte gesellschaftstheoretische Instrumentarium Luhmanns gestellt werden und in teilweise eher eklektizistischer Weise alternative Theorieofferten hinzugezogen werden. Auch das Ansinnen, aus der wissenschaftlichen Interpretation gesellschaftlicher Problemlagen Orientierung für Bedarf, Ziele und Aufgaben zukünftiger Bildung zu gewinnen, erwies sich als vages und spekulatives Unterfangen, das, in Ermangelung einer ausgearbeiteten didaktischen Metatheorie, keine hinreichende methodische Präzision zu gewährleisten vermag. Trotz dieser Einschränkungen, mit denen zugleich Aufgaben für die weitere Forschung benannt sind, halte ich an der Ausgangshypothese fest, dass Theorie und Praxis der Erziehung einen gesellschaftstheoretischen Paradigmenwechsel vollziehen müssen und neu im Kontext der Weltgesellschaft zu verorten sind. Hierfür ist auch im Rahmen pädagogischer und didaktischer Theoriebildung der Rekurs auf kritische Gesellschaftstheorie, die den Gesamtzusammenhang der Weltverhältnisse im Blick hat, dringend vonnöten.

Die hier gegebene Darstellung und Diskussion einzelner Facetten der soziologischen Globalisierungsdiskussion, die zwangsläufig sehr selektiv ausfallen musste, entfaltete insgesamt ein breites Spektrum aufschlussreicher Interpretationen und Rekonstruktionen der globalen Lage, deren pädagogische Implikationen an dieser Stelle nicht annähernd erschöpfend geprüft werden konnten. Dem derzeit eher vernachlässigten interdisziplinären Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie eröffnet sich somit ein weites Feld, zumal die sozialwissenschaftliche Forschung zu Fragen der Globalisierung eine erstaunliche Produktivität an den Tag legt, von der die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zweifellos zu profitieren vermag.

Es hat sich insgesamt als fruchtbar erwiesen, den Überlegungen zur Analyse und Planung von Bildungsprozessen im „globalen Zeitalter" einen umfassenden soziologischen Weltgesellschaftsbegriff zu Grunde zu legen, der einerseits mehr bezeichnet als die bloße Akkumulation spezifischer Globalisierungsprozesse, andererseits den Befund einer Weltgesellschaft entkoppelt von normativ aufgeladenen Idealtypen einer vernünftigen Weltordnung, die Weltgesellschaft beispielsweise von den Voraussetzungen eines zentralen Weltstaates oder einer affektiv gestifteten Weltgemeinschaft abhängig machen. Der Befund einer Weltgesellschaft setzt, so stellte sich heraus, einen mehrdimensionalen, kognitiven und konstruktiven Globalisierungsbegriff voraus, der die vielfältigen Formen der Globalisierung nicht als Expansion des europäischen Zivilisationsmodells oder als schrittweise Genese einer erst noch hervorzubringenden Weltgesellschaft, sondern als Prozesse beschreibt, welche die bereits existierende Weltgesellschaft zu ihrer eigenen Bestandserhaltung und Weiterentwicklung nutzt. Ökonomische, kulturelle oder politische Globalisierungsprozesse bringen nicht, so das Ergebnis der systemtheoretischen Analyse, die Weltgesellschaft sukzessive hervor. Vielmehr ist die Weltgesellschaft als singuläre Weltgesellschaft, die sich durch die Umstellung des zentralen gesellschaftlichen Differenzierungsprinzips auf funktionale Differenzierung konstituiert, Bedingung der Möglichkeit dessen, was wir heute in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen als Globalisierung erleben und beschreiben.

Die Leistungsfähigkeit einer systemtheoretischen Perspektive auf die Weltgesellschaft hat sich gerade darin erwiesen, die Gleichzeitigkeit von integrierenden und fragmentierenden Prozessen, den Widerspruch zwischen der weltweiten Diffusion standardisierender kultureller Muster und der Vervielfältigung kultureller Optionen und Identitäten wie auch die Vertiefung der Disparitäten in der Verteilungsstruktur des gesellschaftlich erwirtschafteten Reichtums als strukturelle Effekte der Weltgesellschaft analysieren zu können. Eine Theorie der Weltgesellschaft konnte dabei auch als geeigneter Rahmen für die Reformulierung der Entwicklungs(länder)forschung erläutert werden, deren herkömmliche modernisierungs- wie dependenztheoretische Varianten sich unter Globalisierungsbedingungen insofern als obsolet erwie-

sen haben, als sie das Konstrukt einer nationalen Gesellschaft als Einheit gesellschaftlicher Entwicklung vorausgesetzt hatten.

Als pädagogisch bedeutsam sind vor allem folgende Einsichten der Weltgesellschafts- und Globalisierungsforschung festzuhalten:

1. Charakteristisch für die neue Qualität des sozialen Handelns und Erlebens in der Weltgesellschaft sind die Entgrenzung von Handlungsräumen und die Verdichtung von sozialen Interdependenzen. Sie führen zur Simultanpräsenz auch räumlich entfernt liegender Ereignisse. Die Wirkungen weit voneinander entfernter Ereignisse durchdringen einander wechselseitig. Entfernung schützt daher weder davor, in Mitleidenschaft gezogen zu werden, noch kann sie davor bewahren, für die (Fern-)Wirkungen des eigenen Handelns Rechenschaft ablegen zu müssen. Unter diesen Bedingungen kann die Kompetenz zur Orientierung für ein kompetentes und verantwortungsvolles Handeln in der Weltgesellschaft nicht aus einer Hermeneutik des sozialen Nahbereichs gewonnen werden. Vielmehr sind die *weltumspannenden Verweisungszusammenhänge*, in die jede lebensweltliche Erfahrung eingebettet ist, zu entschlüsseln, müssen Horizonte überschritten und Kontexte erweitert werden. Das eingehend diskutierte Postulat einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass jeder Bildungsgegenstand nur noch begriffen werden kann, wenn er im Koordinatensystem einer Weltgesellschaft vermessen wird. Globales Lernen hat es so gesehen nicht in erster Linie mit neuen und zusätzlichen Themen und Bildungsinhalten zu tun, sondern mit einer globalen und multiversalen Perspektive, unter der Lerngegenstände erschlossen werden – wobei *„globale Anschauungsweise"* genau betrachtet nicht nur auf die der Erweiterung räumlicher Kontexte zu beziehen ist, sondern in eine räumliche („Globalität" im engeren Sinne), soziale (Multiperspektivität) und zeitliche (Antizipation) Dimension aufgefächert werden muss.

2. Jede soziale Kommunikation unter Weltgesellschaftsbedingungen ist in globale Strukturen und Zusammenhänge verflochten, die sich der unmittelbaren Erfahrung entziehen und nur über Abstraktion, Theoriebildung und eine Beobachtung „höherer Ordnung" in den Blick genommen werden können. Dies bedeutet freilich nicht, dass sich Globalität nur im abstrakten Raum „über den Wolken" alltäglichen Handelns und Lebens von Individuen vollzieht. Vielmehr kommt in jedem einzelnen Akt die Differenz von Lokalität und Globalität ins Spiel, ereignet sich Weltgesellschaft in jeder konkreten Interaktion. Zwar schaffen globale Strukturen und Systeme als *Emergenzphänomene* eine neue globale Realität, deren Eigenschaften nicht aus den individuellen lokalen Aktivitäten ableitbar sind und bedienen sich diese emergenten Systemebenen zudem der Mechanismen der Dekontextualisierung und der Enträumlichung – doch hat die systemtheoretische Interpretation des Glokalisierungstheorems zugleich gezeigt, dass sich umgekehrt globale Strukturen immer lokal artikulieren und im konkreten Ereignis, in dem sie

zum Ausdruck kommen, den spezifischen Kontextbedingungen Rechnung tragen müssen. Es findet stets eine „Rückbettung" globaler Strukturen und Einflüsse in lokale Zusammenhänge und demzufolge auch keine Nivellierung, sondern eine Vervielfältigung regionaler Differenzen statt. Eine „globale Anschauungsweise" in der Erziehung kann sich nicht in der Einordnung des Partikularen in den „globalen Horizont" erschöpfen, vielmehr müssen der *Lokal-Global-Nexus*, die Wechselwirkungen zwischen je spezifischem lokalem Kontext und globalem Kontext aufgespürt werden. Dieser Lokal-Global-Nexus lässt sich jedoch nicht, wie dies beispielsweise noch im geographiedidaktischen Konzept „vom Nahen zum Fernen" nachzubilden versucht wurde, in Form konzentrischer Kreise modellieren, greifen doch Lokales und Globales in jedem Knoten des weltgesellschaftlichen Netzwerks ineinander.

3. Die Weltgesellschaft ist (vor allem) auch ein *Diskursphänomen*, d.h. Ergebnis einer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. Tatsächlich wäre der Befund einer Weltgesellschaft unsinnig, wollte man damit eine weltumspannende Wirksamkeit einer jeden sozialen Aktivität und den lückenlosen, flächendeckenden Zugriff globaler Systeme behaupten. Die Verdichtungszusammenhänge ökonomischer Globalisierung konzentrieren sich derzeit weitgehend auf die OECD-Staaten – während die Least Developed Countries, die rund ein Fünftel der Weltbevölkerung umfassen, noch nicht einmal für 0,5% des Welthandels verantwortlich zeichnen. Und die Tatsache, dass derzeit gerade einmal 6% der Weltbevölkerung Zugang zu einem Internet-Anschluss haben und 80% der Menschheit über kein Telefon verfügen, scheint der häufig zitierten Behauptung zu spotten, die modernen Kommunikationstechnologien hätten die Welt bereits in ein „globales Dorf" verwandelt. Jedoch konnte gezeigt werden, dass es gar nicht zu so sehr auf das empirisch feststellbare Maß der globalen Verflechtungen und der Reichweite einzelner Interaktionen ankommt, um gleichwohl beobachten zu können, dass die Vorstellung, unter Bedingungen realisierter Globalität zu agieren, längst das Handeln und Denken sozialer Akteure bestimmt. Weltgesellschaft bezeichnet die Voraussetzung eines übergreifenden Erwartungshorizontes, in den die jeweils verschiedenen perspektivischen Erwartungshorizonte eingetragen sind, ohne dabei tatsächlich zu einer gemeinsamen und identischen Welt zu verschmelzen. Der pädagogische Diskurs über ein Globales Lernen und die Implementierung globaler Perspektiven in die Erziehung perpetuiert so gesehen auch den Globalisierungsprozess, unabhängig davon, ob er sich nun kritisch oder affirmativ zu den vorherrschenden Globalisierungstrends verhält – ähnlich, wie auch die mittlerweile zur Dauereinrichtung gewordenen Großdemonstrationen so genannter Globalisierungsgegner an den Schauplätzen weltpolitischer Events angesichts ihres globalen Organisationsgrades und der erklärten Absicht, ihre Botschaft an eine mediale Weltöffentlichkeit zu richten, die gesellschaftliche Konstruktion einer globalen Wirklichkeit bestärken. Was hier den Sozialwissenschaften geraten wurde, die Realität der

Weltgesellschaft nicht in erster Linie durch das empirische Ausmessen der Reichweite konkreter Interaktionen, sondern eher durch die Beobachtung der Beobachtungsweisen und über Analysen des Globalisierungsdiskurses in Erfahrung zu bringen, eröffnet auch Bildungsprozessen spannende Perspektiven, um der Weltgesellschaft auf die Spur zu kommen.

4. Die wechselseitige Beobachtbarkeit auf der gemeinsamen Bühne der Weltgesellschaft und das Wissen um die Differenz einer jeden Beobachtungsperspektive erzeugen gerade kein einheitliches Weltbild, sondern eine höchst disparate Gemengelage von Weltbildern, deren Inkompatibilitäten sich weder durch ein substanzielles planetarisches Bewusstein, noch durch ein gemeinsames Weltethos abschleifen lassen. Die Weltlage ist nicht nur komplex, sondern, so wurde festgestellt, darüber hinaus *„hyperkomplex“*, insofern eine Vielzahl von komplexen Theorien existieren, die sie beschreiben, die aber nicht aufeinander reduzierbar sind. Die Versuche, die Komplexität der Weltgesellschaft kognitiv in den Griff zu bekommen, erhöhen ihrerseits die weltgesellschaftliche Komplexität, insofern auch diese Deutungsversuche und Theorien, soweit sie kommuniziert werden, konkrete Sachverhalte in der Welt sind. Die hier angemahnte globale Perspektive hat daher nichts mit dem törichten Anspruch zu tun, aus der Warte der Theorie eine extramundiale Gottesperspektive einnehmen zu können. Die im Globalen Lernen angestrebte globale Perspektive kann keinen Blickwinkel ausweisen, der standortunabhängig wäre. In der pädagogischen Programmatik wie im konkreten Bildungsprozess kann es nur darum gehen zu lernen, den eigenen Kontext im Bewusstsein seiner Begrenztheit immer wieder zu überschreiten. Eine globale Anschauungsweise darf daher nicht in einen hegemonialen Universalismus münden, der eine spezifische Weltsicht und eine partikulare Interessenlage zum Anliegen der gesamten Menschheit verklärt. Eine vieldeutige komplexe Welt aus verschiedenen Perspektiven sehen zu lernen und mit entsprechenden Differenzerfahrungen konstruktiv umzugehen, rückt in den Mittelpunkt einer Didaktik des Globalen Lernens. Dies schließt keinesfalls aus, dass für Probleme, die als gemeinsame identifiziert werden, auch gemeinsame Lösungen gefunden werden müssen – die Fähigkeit zur transkulturellen Verständigung, bei der beide Dialogpartner über den Schatten ihres kulturellen Kontextes springen müssen, setzt indes gerade die Anerkennung der Differenz voraus. Eine heute sowohl aus der Perspektive der Integrationspädagogik, als auch des interkulturellen Lernens wie seitens der Lern- und Intelligenzforschung empfohlene *„Pädagogik der Vielfalt“* lässt sich so gesehen auch gesellschaftstheoretisch begründen. Ermutigend sind vorliegende empirische Befunde, die zeigen, dass z.B. Schüler, die den reflektierten Umgang mit Heterogenität in Integrationsklassen von behinderten und nicht-behinderten Kindern erfahren haben, in der Regel auch eine hohe interkulturelle Empathie und eine entsprechende Kompetenz in der Handhabung von Differenz- und Ambiguitätserfahrungen in interkulturellen oder internationalen Zusammen-

hängen aufweisen[181]. Auch dies weist noch einmal darauf hin, dass die Kompetenz zum Umgang mit Globalität nicht ausschließlich (und nicht hinreichend) in der thematischen Auseinandersetzung mit globalen Fragen erworben werden kann. Über globale Fragen kann man auch lernen, wenn man nicht über globale Fragen lernt. Doch andererseits wird eine von Intoleranz, Ausgrenzung und Fremdenfeindlichkeit geprägte „pädagogische Provinz" gewiss nicht zur Beförderung jener Fähigkeiten beitragen, derer Heranwachsenden bedürfen, um unter Bedingungen der Weltgesellschaft ein erfülltes und zugleich verantwortungsbewusstes Leben führen zu können.

Wenngleich, wie das Beispiel der Integrationsklassen zeigt, soziale Nahbereichskonstellationen ausgewiesen werden können, die vergleichsweise günstige Voraussetzungen für die Ausbildung weltbürgerlicher Kompetenzen und eines postkonventionellen ethischen Urteilsvermögens bieten, kann sich *soziale Solidarität* in der Weltgesellschaft nicht hinreichend auf gelingende soziale Gemeinschaftserfahrungen stützen, die in Interaktionszusammenhängen unter Anwesenden gemacht werden. Die weltgesellschaftliche Integration verläuft über abstrakte, systemische Vergesellschaftungsprozesse und bedarf weder eines verbindenden Weltethos noch der generalisierten Menschenliebe, jedoch der Entkoppelung, zumindest der Schwächung nationaler Identitäten. Und erst aus der Desintegration konventioneller Gruppen- und Nationenbindungen kann so etwas wie weltbürgerliche Solidarität erwachsen, die sich freilich nicht auf Sympathie, sondern auf ein weltbürgerliches Verantwortungsbewusstsein und auf abstrakte Gerechtigkeitsprinzipien stützen muss. Der Versuch der Extrapolation affektiv gestifteter Gemeinschaften auf die „Eine Welt" und die Beschwörung von „Geschwisterlichkeit" im Weltmaßstab sind nur als hegemoniale Projekte vorstellbar. Dementsprechend kann auch eine Erziehung zum Weltbürgertum nicht als Ausdehnung des herkömmlichen Modells einer staatsbürgerlichen Nationalerziehung auf die Weltgesellschaft begriffen werden, sie muss vielmehr die Prämissen der Nationalerziehung grundlegend erschüttern. Globales Lernen zielt auf die Ausbildung einer kosmopolitischen Identität, die nicht einfach elementarere und exklusive Formen der sozialen Zusammengehörigkeit und des Selbstverständnisses ergänzen und z.B. zu einer nationalen Identität hinzukommen kann, sondern die vielmehr im Kern als inklusiv und multipel aufgebaut werden muss. Allerdings musste in verschiedener Hinsicht ein Missverhältnis zwischen globaler Systemintegration und partikularer Sozialintegration konstatiert werden, das sich insbesondere in den Grenzen individueller Handlungsmotivation (z.B. die Interessen oder Rechte Abwesender im eigenen Handeln zu berücksichtigen) niederschlägt. Die Weltgesellschaft bedarf daher in ihrer pädagogischen Rekonstruktion eines menschlichen Antlitzes, um tatsächlich als umfassendster sozialer Zusammenhang wahrgenommen und

[181] Vgl. z.B. Merz-Atalik 2001.

beachtet werden zu können, der für die eigene Handlungsorientierung relevant ist. Hier erwiesen sich die Erkenntnisse der Netzwerkforschung als hilfreich, die vor Augen führt, wie bereits eine kleine Zahl enger persönlicher Beziehungen, die die Kontinente überspannen, rasch weltumspannende Netze bilden, die die Weltgesellschaft exemplarisch erfahrbar und sichtbar machen können. *Netzwerke* fungieren als Integrationsbrücken in einer hochkomplexen sozialen Welt, die von struktureller Fremdheit geprägt ist. Und daher werden auch, was hier nur ganz am Rande ausgeführt werden konnte, die seit langem gepflegten und bewährten pädagogischen Ansätze „internationaler Begegnungsmaßnahmen", die die Bildung solcher Netzwerke befördern, einen bedeutenden Stellenwert in einer Didaktik Globalen Lernens einnehmen müssen.

Die hier benannten Schlussfolgerungen weisen je für sich darauf hin, dass eine zeitgemäße Konzeption Globalen Lernens zwar an den *Kosmopolitismus* der Aufklärung anknüpfen kann, jedoch, wie insbesondere im letzten Abschnitt des letzten Kapitels gezeigt wurde, über die idealistische Tradition einer weltbürgerlichen Erziehung in vielerlei Hinsicht hinausführen muss. Allerdings bezeichnen sie auch Problemfelder und Fragen, die in dieser Arbeit nicht auf die praktischen Möglichkeiten ihrer Handhabung in den verschiedensten pädagogischen Praxisfeldern hin „kleingearbeitet" wurden. Diese Arbeit verharrte vor der Schwelle der konkreten Auffächerung einer Didaktik weltbürgerlicher Erziehung unter den Bedingungen der Weltgesellschaft und beschränkte sich darauf, den gesellschaftstheoretischen und metadidaktischen Boden eines solchen Unterfangens abzustecken.

Die vielen Fragen, die insbesondere im Blick auf die Praxis Globalen Lernens offen geblieben sind, zeigen zugleich die Grenzen des Erkenntnisgewinns, den die soziologische Aufklärung für Pädagogik und Didaktik zu erbringen vermag. Die Diskussion der unterrichtlichen wie subjektiven Bedingungen, unter denen die aufgeführten Kompetenzziele tatsächlich lehr- und lernbar sind, blieb ebenso ausgespart wie z.B. die Frage nach den spezifischen Lernwegen, derer unterschiedliche Altersstufen bedürfen oder nach dem Umgang mit subjektiven wie institutionellen Lernwiderständen. Nicht zuletzt stützte sich diese Arbeit auf einen pädagogischen Optimismus, der davon ausgeht, dass individuelle kognitive Bildungsprozesse tatsächlich verhaltensrelevant werden können und damit auch in beobachtbaren Veränderungen in der sozialen Welt zum Ausdruck kommen. Die empirische pädagogische Wirkungsforschung, die vor allem im Bereich der Umweltbildung mit fundierten Ergebnissen aufwarten kann, wie auch vorliegende Studien[182] zu den kontra-intentionalen Effekten mancher interkultureller oder antirassistischer Bildungsbemühungen geben eher zu Ernüchterung Anlass. Die stets prekäre Beziehung zwischen pädagogischen Absichten und subjektiven

[182] Vgl. Steiner-Khamsi 1992, Short/Carrington 1996.

Lernprozessen blieb ebenso wie die Kluft, die Wissen und Handlungsmotivation trennt, und der Graben, der Kompetenz und Performanz scheidet, in dieser Untersuchung weitgehend unbeachtet. Für die Ausarbeitung einer Didaktik Globalen Lernens werden sicherlich in weitaus stärkerem Maße empirische Befunde der pädagogischen Wirkungsforschung und der Lernpsychologie herangezogen werden müssen, als dies bislang der Fall ist.

Diese Defizite sind, so denke ich, angesichts der Fragestellung dieser Studie aus arbeitsökonomischen Gründen zu rechtfertigen. Schwerer wiegt, im Rückblick betrachtet, dass ein eingangs formuliertes Anliegen, das sich zugleich als elementar für eine Theorie und Didaktik Globalen Lernens erwiesen hat, in der Durchführung nicht eingelöst werden konnte, das Anliegen nämlich, die Diskussion über die Grundlagen Globalen Lernens selbst in einem internationalen, „globalen" Kontext zu führen. Diese Arbeit hat sich in erster Linie auf Quellen aus der deutsch- und englischsprachigen OECD-Welt gestützt und Positionen aus dem Süden nur am Rande einbeziehen können. Die hier formulierte Problemsicht auf die Legitimation, auf das Anliegen und die Aufgaben Globalen Lernens ist daher sehr „deutsch", zumindest aber sehr „west-europäisch" ausgefallen. Die Ausführungen haben demgegenüber darauf aufmerksam gemacht, dass eine pädagogische Theorie internationaler Erziehung – um die herkömmliche Terminologie zu verwenden – auch im institutionellen und sozialen Kontext einer internationalen Erziehungswissenschaft entfaltet werden muss. In dieser Hinsicht steht der grenzüberschreitende Diskurs über die pädagogischen Antworten auf die Globalisierung, die unter regional verschiedenen Bedingungen gewiss nicht gleichförmig ausfallen können, noch ganz am Anfang. Auch die Pädagogik wird dabei die Augen nicht davor verschließen können, dass die politischen und sozio-ökonomischen Voraussetzungen für eine gleichberechtigte Teilhabe aller Pädagoginnen und Pädagogen am globalen Diskurs nicht annähernd gewährleistet sind.

Globales Lernen wurde als eine Form pädagogischer Intervention entworfen, die dazu beitragen kann, die Selbststeuerungsfähigkeit der Weltgesellschaft angesichts evolutionärer globaler Risiken zu erhöhen. Das grundlegende didaktische Interesse an der Begründung und Präzisierung der Kriterien, die grenzüberschreitende Lehr- und Lernprozesse im Rahmen absichtsvoll organisierter Bildungsarrangements anleiten können, markiert allerdings nur einen der Diskussionsstränge, die hierbei aus pädagogischer Sicht zu verfolgen sind. Ein zweiter Diskussionsstrang kreist um die Frage, inwieweit auch soziale Globalisierungsprozesse selbst als Lernprozesse rekonstruiert werden können und eine erziehungswissenschaftliche Reflexion des kollektiven Lernens in und von sozialen Systemen die Lernfähigkeit der Gesellschaft zu steigern vermag. Mit den angesprochenen soziologischen Ansätzen, die den soziokulturellen Wandel als Prozess evolutionären Lernens zu beschreiben versuchen, ist, wenngleich sie nicht in jeder Hinsicht befriedigen können, eine interessante Spur gelegt.

An diesem Punkte wäre auch Gelegenheit, das in dieser Arbeit betrachtete Fundierungsverhältnis zwischen einer soziologischen Weltgesellschaftstheorie und einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Bildung (und des Lernens) in der Weltgesellschaft umzukehren, indem nicht nach den gesellschaftstheoretischen Grundlagen von Didaktik und Bildungstheorie, sondern nach den pädagogischen Grundlagen einer Theorie des sozialen Wandels gefragt wird. Hier erweisen sich allerdings manche Engführungen des erziehungswissenschaftlichen Instrumentariums als wenig hilfreich, um den Bedingungen für eine Steigerung der Lernfähigkeit von Organisationen, sozialen Systemen oder der Weltgesellschaft insgesamt auf die Spur zu kommen. Die pädagogische Aufmerksamkeit ist zu sehr von ontogenetischen und individuellen Lernprozessen in Beschlag genommen, und zu wenig auf phylogenetisches und kollektives Lernen hin orientiert. Ihr personales und intentionales Erziehungsverständnis verleitet dazu, nur personale Erziehungssubjekte und -objekte und die Zusammenhänge absichtsvoller pädagogischer Kommunikation in den Blick zu nehmen, anstatt auch die Reichweite struktureller und funktionaler Erziehung zu erforschen, deren Wirkungen für die sozio-kulturelle Evolution gewiss eine höhere Bedeutung zukommt als den vermeintlichen Effekten pädagogisch inszenierter Bildungsveranstaltungen (vgl. Treml 1982a). Die in dieser Studie ausführlich diskutierten Grenzen, die ein überkommenes territoriales und nationales Gesellschaftsverständnis der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung auferlegt, bezeichnen damit nur eine Facette der paradigmatischen Beschränkungen, die Pädagogik im Zeitalter der Globalisierung überwinden muss.

Ein Bildungskonzept, das sich auf die pädagogische Bearbeitung der globalen Herausforderung bezieht, steht vor dem grundlegenden Dilemma, dass sich Bildung immer nur individuell und lokal ereignen kann, die Aufgaben, die sich der Weltgesellschaft stellen, jedoch umfassende gesellschaftliche Lernprozesse erforderlich machen, die den schmalen sachlichen und zeitlichen Horizont einer jeden individuellen Lernbiografie bei weitem überschreiten. Globales Lernen wäre daher auch schlecht beraten, die Lösung der Weltprobleme dem Individuum aufbürden und das gesamte Setting der weltgesellschaftlichen Konstellation auf individuelle Lernbiografien hin bündeln zu wollen.

Globalem Lernen muss zunächst daran gelegen sein, die Individuen bei der Ausbildung jener Fähigkeiten zu unterstützen, derer sie bedürfen, um unter den Bedingungen des globalen Zeitalters ein verantwortungsbewusstes und zugleich gelingendes Leben führen zu können. Inwieweit dieser Bildungsprozess zur Humanisierung der weltgesellschaftlichen Verhältnisse führen kann, hängt in erster Linie davon ab, ob und wie innovative Lernerfahrungen von Subjekten für den Umbau gesellschaftlicher Institutionen und die Neuordnung sozialer Systeme fruchtbar gemacht werden können. Dies kann mit den Mitteln der Pädagogik zwar beobachtet und reflektiert werden, entzieht sich aber dem pädagogischen Handeln.

# *Literaturverzeichnis*


Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert L. (Hg.): *Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen*. München 1971.

Adick, Christel: *Die Universalisierung der modernen Schule*. Münster 1992.

- Erziehung und Bildung in den sogenannten Entwicklungsländern als Gegenstand interkulturellen Lernens im Pädagogikunterricht. In: Holzbrecher, Alfred (Hg.), *Dem Fremden auf der Spur*. Baltmannsweiler 1999, S. 148-161.
- Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: dies. et al. (Hg.), *Was ist Erziehungswissenschaft?* Donauwörth 2000, S. 67-95.

Adick, Christel/Bonne, Lothar et al.: *Didaktik des Pädagogikunterrichts*. Stuttgart 1978.

Afemann, Uwe: Anschluss gesucht. Der größte Teil der Weltbevölkerung muss ohne neue Medien auskommen. In: *E+Z* 42 (2001) 4, S. 108-111.

Albert, Mathias/Brock, Lothar et al.: *Die Neue Weltwirtschaft. Entstofflichung und Entgrenzung der Ökonomie*. Frankfurt a.M. 1999.

Albrow, Martin: *Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im Globalen Zeitalter*. Frankfurt 1998a.

- Auf dem Weg zu einer globalen Gesellschaft? In: *Beck 1998a*, S. 411-434 (1998b).

Albrow, Martin/King, Elizabeth (eds.): *Globalization, Knowledge and Society*. London 1990.

Alger, Chadwick F.: *Your City in the World/The World in Your City. Discover the International Activities and Foreign Policies of People, Groups, and Organizations in Your Community*. Columbus 1974.

- Bridging the Micro and the Macro in International Relations Research. In: *Alternatives* X (1984) 3, S. 319-344.
- Perceiving, Analysing and Coping With the Local-Global Nexus. In: *International Social Science Journal* 40 (1988) 117, S. 321-340.

Allemann-Ghionda, Cristina: Interkulturelle Bildung zwischen Universalität und Partikularität. Überlegungen im Rahmen eines europäischen Vergleichs. In: *Tertium Comparationis* 1 (1995) 2, S. 96-112.

Altvater, Elmar: Ort und Zeit des Politischen unter den Bedingungen ökonomischer Globalisierung. In: Messner 1998, S. 74-97.

Anders, Günther: *Die Antiquiertheit des Menschen*. München 1956.

Anderson, Benedict: *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzeptes*. Frankfurt a.M., New York 1988.

Anderson, Lee: *Schooling and Citizenship in a Global Age. An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*. Bloomington 1979.

Anderson, Lee F.: A Rationale for Global Education. In: *Tye 1990*, S. 13-34.

Angilletta, Salvatore Pasquale: *Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik*. Opladen 2002.

Antweiler, Christoph: Immanuel Wallerstein. In: *E+Z* 40 (1999) 9, S. 253 -255.

Anweiler, Otto: Die internationale Dimension der Pädagogik. In: ders., *Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung*. Opladen 1990, S. 225-235.

- Vergleichende Erziehungswissenschaft und international vergleichende Bildungsforschung als Herausforderung und Aufgabe. In: Kodron, C. et al. (Hg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Frankfurt a.M. 1997, S. 1-12.

Apel, Karl-Otto: Das Anliegen des anglo-amerikanischen Kommunitarismus in der Sicht der Diskursethik. In: *Brumlik/Brunkhorst 1993*, S. 149-172.

Archer, Margaret: *Culture and Agency.* Cambridge 1988.

- Sociology for One World. University and Diversity. In: *International Sociology* 6 (1991), S. 131-147.

Arnove, Robert F.: Comparative Education and World-Systems Analysis. In: *Comparative Education Review* 24 (1980) 1, S. 48-62.

Ashby, Walter Ross: Principles of Self-Organizing Systems. In: Buckley, W. (ed.), *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist.* Chicago 1968, S. 108-118.

Auernheimer, Georg: *Einführung in die interkulturelle Erziehung.* Darmstadt 1990.

- Die Antworten von Schule und Erziehungswissenschaft auf die Herausforderung der Einwanderungsgesellschaft, In: *Jahrbuch Pädagogik* 1993. Frankfurt a.M. 1993, S. 159-176.

Aufenanger, Stefan: *Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive*. Weinheim 1992.

Augé, Jean-Christoph: Das jordanische Hochschulwesen zwischen staatlichem Aufbau und Privatisierung. In: *INAMO* 4 (1998) 16, S. 14-7.

Ball, Stephen J.: Big Policies/Small World. An Introduction to International Perspectives in Education Policy. In: *Comparative Education* 34 (1998) 2, S. 119-130.

Baraldi, Claudio et al.: *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt a.M. 1998.

Barber, Benjamin R.: *Coca Cola und Heiliger Krieg. Wie Kapitalismus und Fundamentalismus Demokratie und Freiheit abschaffen.* Bern, München, Wien 1995.

Baringhorst, Sigrid: *Politik als Kampagne. Zur medialen Erzeugung von Solidarität.* Opladen 1998.

Bauman, Zygmunt: Glokalisierung, oder Was für die einen Globalisierung ist für die anderen Lokalisierung. In: *Das Argument* 217/1996, S. 653-664.

Baurmann, Michael: Solidarität als soziale Norm und als Norm der Verfassung. In: Bayertz, Kurt (Hg.), *Solidarität. Begriff und Problem.* Frankfurt a.M. 1998, S. 345-388.

Bayertz, Kurt (Hg.): *Verantwortung – Prinzip oder Problem?* Darmstadt 1995.

Baylis, John/ Smith, Steven (eds.): *The Globalization of World Politics. An Introduction to International Relations*. Oxford, New York 1997.

Beck, Ulrich: *Was ist Globalisierung?* Frankfurt a.M. 1997a.

- Die Eröffnung des Welthorizontes. Zur Soziologie der Globalisierung. In: *Soziale Welt* 48 (1997) 1, S. 3-16 (1997b).
- (Hg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M. 1998a.
- (Hg.): *Politik der Globalisierung.* Frankfurt a.M. 1998b.
- Die „Warum-nicht-Gesellschaft", in: *Die Zeit* Nr. 48, 25.11.99, S. 13-14 .

Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M. 1996.

Beer, Wolfgang: *Politische Bildung im Epochenwechsel. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim 1998.

Beisheim, Marianne/Dreher, Sabine et al..: *Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung*. Baden-Baden 1998.
Beisheim, Marianne/Walter, Gregor: Globalisierung – Kinderkrankheiten eines Konzeptes. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 4 (1997) 1, S. 153-180.
Beitz, Charles: *Political Theory and International Relations*. Princeton 1979.
Bell, Wendell: The World as a Moral Community. In: *Society* 31 (1994), S. 17-22.
Bergesen, Albert (ed.): *Studies of the Modern World-System*. New York 1980.
- The Emerging Science of the World-System. In: *International Social Science Journal* 91/1982, S. 23-36.
- Turning World-System Theory on its Head. In: *Featherstone 1990*, S. 67-81.
Bergsträsser, Arnold: Die Begegnung der Kulturen in der modernen Welt. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* Heft 1/1959, Hamburg, S. 1-10.
*Berliner Schulgesetz*: 1. Diskussionsentwurf Oktober 1999.
Bernard, Amanda/Helmich, Henny et al. (eds.): *Civil Society and International Development*. Paris 1998.
Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung.* Frankfurt a.M. 1976
Bernhauser, J./Stach, R. (Hg.): *Afrika in der Schule.* Annweiler 1984.
Bertalanffy, Ludwig von: *General System Theory.* New York 1968.
- Vorläufer und Begründer der Systemtheorie. In: Kurzrock, R. (Hg.), *Systemtheorie*. Berlin 1972, S. 17-28.
Beyer, Axel (Hg.): *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*. Hamburg 1998.
Bjerstedt, Ake: *Disarmament education, education for international understanding, global education, peace education and other related terms*. School of Education Malmö 1994.
Blankertz, Herwig: *Theorien und Modelle der Didaktik.* München 1969.
- Strukturgitteransatz. In: Frey, K. (Hg.), *Curriculum Handbuch*. Band II. München, Zürich 1975, S. 202-214.
- *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982.
Bloom, B.S. et al: *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim, Basel 1972.
Blumenthal, Victor v./Stübig, Heinz et al.: Entwicklungslinien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende der 80er Jahre. In: *Willmann 1995*, S. 112-147.
Böhme, Hartmut/Böhme, Gernot: *Das Andere der Vernunft.* Frankfurt a.M. 1983.
Boli, John/Thomas, George M.: World Culture in World Polity, A Century of International Non-governmental Organizations. In: *American Sociological Review* 62 (1997), S. 171-190.
Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd: *Umweltbildung unter globalen Perspektiven. Initiativen, Standards, Defizite.* Bielefeld 1997.
Bonne, Lothar: *Lernpsychologie und Didaktik.* Weinheim 1978.
Bopp, Jürgen: *Unterwegs zur Weltgesellschaft. Die Ökumene zwischen westlichem Führungsanspruch und universaler Verantwortung.* Stuttgart 1971.
Borden, Allison, M./Mc Ginn, Noel F.: Bereit zum Wandel? Bildung und Erziehung am Ende des 20. Jahrhunderts. In: *Bildung und Erziehung* 52 (1999) 4, S. 395-410.
Bornschier, Volker: Weltgesellschaft. In: Reinhold et al. (eds.), *Soziologie-Lexikon*. München, Wien 1991, S. 648-652.

Bornschier, Volker/Lengyel, Peter (eds.): *World Society Studies 1*. Frankfurt a.M., New York 1990.
Bornschier, Volker/Trezzini, Bruno: Jenseits von Dependencia – versus Modernisierungstheorie. Differenzierungsprozesse in der Weltgesellschaft und ihre Erklärung. In: Müller, Hans-Peter (Hg.), *Weltsystem und kulturelles Erbe*. Berlin 1996, S. 53-79.
Bös, Mathias: Zur Evolution nationalstaatlich verfaßter Gesellschaften. In: *Preyer 1998*, S. 239 -260.
Botkin, James W./Elmandjra, Mahdi et al*.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. Hg. von A. Peccei. Wien, München, Zürich 1979.
Boulding, Elise: *Building a Global Civic Culture. Education for an Interdependent World*. New York 1988.
Bracht, Ulla/Keiner, Dieter: Johann Gottlieb Fichte oder: wenn nur erst Völker und Nationen wären. In: *Jahrbuch Pädagogik* 1995. Frankfurt a.M. 1995, S. 137-158.
Bredow, Wilfried von: *Turbulente Welt-Ordnung. Internationale Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart 1994.
Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina: *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München 1998.
Breitenbach, Dieter (Hg.): *Kommunikationsbarrieren in der Internationalen Jugendarbeit*. Band 3. Saarbrücken 1979.
Brieskorn, Norbert (Hg.): *Globale Solidarität. Die verschiedenen Kulturen und die Eine Welt*. Stuttgart, Berlin, Köln 1997.
Brock, Lothar: Dritte Welt weltweit, Die Verallgemeinerung der Entwicklungsproblematik als Focus der Theoriebildung. In: *E+Z* 32 (1997) 5/6, S. 128-132.
Bronfen, Elisabeth et al. (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte.* Tübingen 1997.
Brugger, Winfried: Menschenrechte und Staatenwelt. In: *Chwaszcza/Kersting 1998*, S. 153-203.
Brumlik, Micha: Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung? Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft, Weinheim 1992, S. 45-58.
- Das Programm einer anthropologischen Basis universalistischer Moral. In: *Lütterfelds/Mohrs 1997*, S, 20-35.
- *Deutscher Geist und Judenhaß*. München 2000.

Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (Hg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1993.
Brunkhorst, Hauke: *Solidarität unter Fremden*. Frankfurt a.M. 1997a.
- Weltgesellschaft als Krise der Demokratie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 45 (1997) 6, S. 895-902 (1997b).

Bühl, Walter L.: *Verantwortung für soziale Systeme. Grundzüge einer globalen Gesellschaftsethik*. Stuttgart 1998.
Bühler, Hans: *Perspektivenwechsel? Unterwegs zu globalem Lernen*. Frankfurt a.M. 1996.
Bühler, Hans/Datta, Asit: Global – total – fatal. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 20 (1998) 3, S. 2-7.
Bühler, Hans/Datta, Asit/Soevessi, Jacob: *Grenzen des Forschens zwischen Kollegen und Kolleginnen aus dem Norden und dem Süden*. (Unv. Manuskript) Weingarten, Hannover, Cotonou 2000.

Bull, Hedley: *The Anarchical Society. A Study of Order in World Politics*. London 1977.
Bull, Hedley/Watson, Adam (eds.): *The Expansion of a Universal International Society*. Oxford 1984.
BUND/Misereor (Hg.*): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung.* Basel, Boston, Berlin 1996.
Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hg.): *Delphi-Befragung* 1996/1998. *Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen*. Bonn 1998a.
- Delphi Befragung 1996/1998. *Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi"*. München, Basel 1998b.
Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: *Umweltpolitik. Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro.* Dokumente. Bonn 1997.
Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA*): Schule in der modernen Leistungsgesellschaft.* Köln 1998.
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK*: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Orientierungsrahmen. Bonn 1998.
Burton, John W.: *World Society*. London 1972.
Calvert, Richard: Meeting the Challenge of Creating Real Understanding. In: *Development Education Journal* 7 (2001) 1, S. 22-23.
Cates, Kip: Teaching for a Better World. Global Education and Foreign Language Teaching. In: Raasch, Albert (ed.), *Language Teaching in a World Without Peace*. Saarbrücken 1992, S. 29-42.
Cattero, Bruno: Jenseits von Konvergenz und Pfadabhängigkeit – über die Europäisierung der industriellen Beziehungen in Zeiten der Globalisierung. In: *Schmidt/Trinczek 1999*, S. 95-114.
Chamorro, Graciela: *Mission und Entwicklung*. Unv. Manuskript. Hamburg 2000.
Chase-Dunn, Christopher: Globalization: A World-Systems Perspective. In*: Journal of World Systems Research* 5 (1999) 2, S. 176-198.
Christadler, Marieluise: Zwischen Gartenlaube und Genozid, Kolonialistische Jugendbücher im Kaiserreich. In: Becker, J./Oberfeld, Ch. (Hg.*), Die Menschen sind arm weil sie arm sind. Die Dritte Welt im Spiegel von Kinder- und Jugendbüchern*. Frankfurt a.M. 1977, S. 61-98.
Chwaszcza, Christine/Kersting, Wolfgang (Hrsg*): Politische Philosophie der internationalen Beziehungen*. Frankfurt a.M. 1998.
CIDREE: *A Sense of Belonging. Guidelines for Values for the Humanistic and International Dimension of Education*. Dundee 1994.
Claessens, Dieter: *Das Konkrete und das Abstrakte. Soziologische Skizzen zur Anthropologie*. Frankfurt a.M. 1993.
Clement, Wolfgang et al.: *Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative*. Berlin 2000
Club of Rome: *Die Globale Revolution*. Spiegel-Spezial 2/1991. Hamburg 1991.
Comenius, Johann Amos: *Pampaedia – Allerziehung*. In deutscher Übersetzung herausgegeben von Klaus Schaller. Sankt Augustin 1991.
Commission on Global Governance: *Our Global Neighbourhood*. Oxford 1995.
Coulmas, Peter: *Weltbürger. Geschichte einer Menschheitssehnsucht.* Reinbek 1990.

Crocker, David A.: Functioning and Capability. The Foundations of Sen's and Nussbaum's Development Ethic. In: *Political Theory* 20 (1992) 4, S. 584-612.
Crum, Martha: Global Education in the United States. A Panoramic View. In: *International Review of Education* 28 (1982) 4, S. 506-509.
Czempiel, Ernst Otto: *Internationale Politik*. Paderborn 1981.
- *Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konflikts*. München 1991.
Dale, Roger: Globalization: A New World for Comparative Education? In: *Schriewer 2000,* S. 87-109.
Darwin, Charles: *Die Entstehung der Arten*. Stuttgart 1963.
Datta, Asit: Zweigeteilte Bildung. In: *epd-Entwicklungspolitik* 17/18/2000, S. 28-30.
Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg*.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden*. Hannover 1998.
Daun, Holger: Globalization and the Drive for Competitiveness. In: *Wulf 1997*, S. 65-89.
Delors, Jacques/Dt. UNESCO-Kommission (Hg.): *Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert.* Neuwied 1997.
Deutscher Entwicklungsdienst DED (Hg.): *Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*. Berlin 1998.
Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): *Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Peace and Fundamental Freedoms*. Bonn 1975.
- *Weltbildungsbericht 1995*. Bonn 1995.
Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Hg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, *Band II.* Freiburg 1932
Dias, Patrick V.: Erziehungswissenschaft, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt. In: *Goldschmidt 1981*, S. 33-48.
Dieckmann, Heinrich/Schachtsiek, Bernd (Hg.): *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart 1998.
Dietrich, C./Sanides-Kohlrausch, C.: Erziehung und Evolution. Kritische Anmerkungen zur Verwendung bio-evolutionstheoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft. In*: Bildung und Erziehung* 47 (1994) 4, S. 397-410.
Dietze, Anita und Walter (Hg.): *Ewiger Friede – Dokumente einer Diskussion um 1800*. Leipzig, Weimar 1989.
Dilthey, Wilhelm: *Schriften zur Pädagogik*. Hg. von Groothoff/Hermann. Paderborn 1971.
Dohmen, Günther: Der notwendige gesellschaftliche Ruck – zum lebenslangen Lernen für alle. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 23 (2000) 1, S. 2-7.
Dörner, Dietrich: *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek 1992.
Dubs, Rolf: Schlüsselqualifikationen – werden wir erneut um eine Illusion ärmer? In: *Gonon 1996*, S. 49-57.
Education International*: The WTO and the Millenium Round. What is at Stake for Public Education?* (www.ei-ie.org) October 2000.
Eisenstadt, Shmuel Noah: Die Konstruktion nationaler Identitäten in vergleichender Perspektive. In: *Giesen 1991*, S. 21-38.

Elbers, Doris/Kull, Heinz: Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. In: *Goldschmitt 1981*, S. 117-128.
Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation*. Frankfurt a.M. 1978.
Elwert, Georg: Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wir-Gruppen. In: *KZfSS* 41/1989, S. 440-464.
Engels, Eva-Maria: Von der naturethischen Einsicht zum moralischen Handeln. In: *Mahnke/Treml 2000*, S. 43-50.
Epstein, E.H.: Comparative and International Education. Overwiew and Historical Development. In: *Husén/Postlethwaite 1994*, S. 918-923.
Estel, Bernd/Mayer, Tilman (Hg.): *Das Prinzip Nation in modernen Gesellschaften*. Köln 1994.
Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien (Hg.): *Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext*. Stadtschlaining 1997.
European Commission: *White Paper. Teaching and Learning Towards the Learning Society*. Memo/95/162. Bruxelles 1995.
Featherstone, Mike (ed.): *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. Culture and Society Special Issue 7/1990. London 1990.
- *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. London 1995.
Fend, Helmut: *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore 1980.
Fichte, Johann Gottlieb: Grundriß des Völker- und Weltbürgerrechts. In: *Dietze 1989*, S. 177-191.
Fink-Eitel, Heinrich: Gemeinschaft als Macht. Zur Kritik des Kommunitarismus. In: *Brumlik/Brunkhorst 1993*, S. 306-322.
Finkielkraut, Alain: *Die Niederlage des Denkens*. Reinbek 1989.
Flechsig, Karl-Heinz: *Pädagogische Konzepte für globales Lernen*. Göttingen 1996.
Flitner, Wilhelm: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg 1966.
Flouris, George/Spiridakis, John: Educating World Citizens. In: *Schleicher/Kozma 1992*, S. 265-279.
Forschungsgruppe Weltgesellschaft: Weltgesellschaft: Identifizierung eines Phantoms. In: *Politische Vierteljahresschrift* 37 (1996) 1, S. 5-26.
Forum Schule für eine Welt: *Lernziele für eine Welt. Ein Lernzielkatalog*. Jona $^{3}$1989.
- *Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt*. Jona 1996.
Fountain, Susan: *Learning Together. Global Education 4-7*. Cheltenham 1990.
- *Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen*. Braunschweig 1996.
Frank, Andre Gunder/Gills, Barry K. (eds.): *The World System. Five Hundred Years or Five Thousand?* London 1996.
Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek 1973.
Frey, Karl: Lernprozeß und Methoden beim Unterricht über die Dritte Welt. In: Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hg.), *Schule und Dritte Welt*. Wien 1970, S. 59-70.
Fuchs, Gerhard: 'Global denken lernen'. Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: Flath, Martina et al (Hg.), *Globalisierung*. Gotha 1998, S. 66-84.
Fuchs, Peter: *Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit*. Frankfurt a.M. 1992.
- *Das seltsame Problem der Weltgesellschaft*. Opladen 1997.

- Biologisch ausbuchstabiert. In: *die Tageszeitung* Nr. 6189, 22. Jahrgang (11.07.2000), Berlin 2000, S. 14.
Führing, Gisela: *Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik*. Münster 1996.
Gallagher, Winifred: How We Become What We Are. In: *The Atlantic Monthly*. September 1994, S. 39-55.
Gantzel, Klaus Jürgen (Hg.): *Herrschaft und Befreiung in der Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M. 1975.
Gardner, Howard: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London 1984.
Gehlen, Arnold: *Moral und Hypermoral*. Frankfurt a.M. 1969.
Ghils, Paul: International Civil Society. International non-governmental organizations in the international system. In: *International Social Science Journal* 44 (1992), S. 417-431.
Giddens, Anthony: *Die Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M. 1995.
- *Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt a.M. 1997.
Giesen, Bernhard: Gesellschaftliche Identität und Evolution. Ein Vergleich soziologischer Theorietraditionen. In: *Soziale Welt* 31 (1980) 3. S. 311-332.
- (Hg.): *Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins der Neuzeit.* Frankfurt a.M. 1991.
- Die Dialektik der weltgesellschaftlichen Kommunikation. In: *Reimann 1992*, S. 60-65.
Giroux, Henry A.: *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York 1992.
Glagow, Manfred: Die Nicht-Regierungsorganisationen in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. In: *Nohlen/Nuscheler 1992,* S. 304 -326.
Godwin, Nora: Lernen für Entwicklung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), *Dritte Welt/Eine Welt*. Bönen 1995, S. 161-166.
Gogolin, Ingrid (Hg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster, New York 1994a.
- *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York 1994b.
Goldschmidt, Dietrich (Hg*.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.* Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. Weinheim 1981.
Gollwitzer, Heinz: *Geschichte des weltpolitischen Denkens. Band 1: Vom Zeitalter der Entdeckungen bis zum Beginn des Imperialismus*. Göttingen 1972.
- *Geschichte des weltpolitischen Denkens. Band 2: Das Zeitalter des Imperialismus und der Weltkriege.* Göttingen 1982.
Gonon, Philipp: Kaisertreue statt Internationalismus. Anmerkungen zur Reformpädagogik der Jahrhundertwende. In: Böhm, W./Oelkers, J. (Hg.), *Reformpädagogik kontrovers*. Würzburg 1995, S. 175-200.
- (Hg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau 1996.
- *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II.* Bern, Frankfurt a.M. 1998.
Göpfert, Hans: *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion.* Düsseldorf 1985.

Gore, Al: *Wege zum Gleichgewicht. Ein Marshallplan für die Erde*. Frankfurt a.M. 1992.
Görgens, Sigrid/Scheunpflug, Annette/ Stojanov, Krassimir (Hg.): *Universalistische Moral und weltbürgerlicher Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung.* Frankfurt a.M. 2001.
Gosepath, Stefan/Lohmann, Georg (Hg.): *Philosophie der Menschenrechte*. Frankfurt a.M. 1998.
Green, Andy: *Education, Globalization and the Nation State*. Basingstoke 1997.
Gronemeyer, Marianne: Dritte Welt in der Schule – Probleme des Transfers. In: BpB (Hg.), *Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt*. Bonn 1977, S. 59-73.
- Lebenlernen unter dem Zwang der Krise? In: Bahr, Hans-Eckehard u.a. (Hg.), *Anders leben – überleben*. Frankfurt a.M. 1978, S. 113 -148.
Gronemeyer, Marianne/Bahr, Hans-Eckehard (Hg.): *Erwachsenenbildung – Testfall Dritte Welt. Kann Erwachsenenbildung die Überlebensprobleme lösen helfen*? Opladen 1977.
Guthrie, J.W.: The World's Evolving Political Economy and the Emerging Globalization of Education. In: *Educational Research Journal* 1991, 6, S. 1-15.
- Globalization of Educational Policy and Reform. In: *Husén/Postlethwaite 1994*, S. 2495-2500.
Haan, Gerhard de: Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile, In: *Beyer 1998*, S. 110-148.
Haan, Gerhard de/Hardenberg, Dorothee: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Gutachten zum Programm. Bonn 1999.
Haan, Gerhard de/Seitz, Klaus: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. In: *Journal 21*, 1 (2001) 1, S. 58-62.
Haas, Monika*: Von der Völkerversöhnung und Völkerverständigung zur interkulturellen Erziehung. Eine historisch-hermeneutische Untersuchung geographiedidaktischer Konzepte.* Frankfurt a.M. 1998.
Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas*: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a.M. 1971.
Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1*. Frankfurt a.M. 1981 (1981a).
- *Theorie des kommunikativen Handelns*. *Band 2*. Frankfurt a.M. 1981 (1981b).
- *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a.M. $^{3}$1982.
- Kants Idee des Ewigen Friedens. In: *Information Philosophie* 23 (1995) 5, S. 5-19.
- Der interkulturelle Diskurs über Menschenrechte. Vermeintliche und tatsächliche Probleme. In: *E+Z* 32 (1997) 7, S. 164-166.
- *Die postnationale Konstellation*. Frankfurt a.M. 1998a.
- Jenseits des Nationalstaats? Bemerkungen zu Folgeproblemen der wirtschaftlichen Globalisierung. In: *Beck 1998b*, S. 67-84 (1998b).
Hall, Stuart: *Rassismus und kulturelle Identität.* Hamburg 1994.
Hamzawy, Amr: Die Säkularisierung des Bildungswesens in Ägypten: Eine Neuorientierung des Staates. In: *INAMO* 4 (1998) 16, S. 10-13.
Hanvey, Robert G.: *An Attainable Global Perspective. Global Perspectives in Education*. New York 1982.
Hardin, Garrett: The Tragedy of the Commons. In: *Science* 162, 1968, S. 1243-1248.

Hatcher, Richard: *Schools Under New Labour – Getting Down to Business*. Msk. Hamburg 2000.
Haubrich, Hartwig: Globale Aspekte geographischer Erziehung. In: Fuchs, G./Flath, M. (Hg.), *Die Erde bewahren.* Gotha 1994, S. 52-63.
Hauchler, Ingomar u.a. (Hg.): *Globale Trends 2000*. *Fakten, Analysen, Prognosen*. Frankfurt a.M. 1999.
Hauff, Volker (Hg.): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der WCED*. Greven 1987
Hausmann, Gottfried: Zur Pädagogik der Entwicklungsländer. In: *Die Deutsche Schule* 54 (1962)1, S. 26-38.
- *Metamorphoses of an International Institute. A History of the UNESCO Institute for Education*. Hamburg (unv.) 1983.
Hayden, Mary C./ Thompson, Jeff J.: International Schools and International Education. In: *Oxford Review of Education* 21 (1995) 3, S. 327-345.
- International Education. Perceptions of Teachers in International Schools. In: *International Review of Education* 44 (1998) 5-6, S. 549-568.
Heater, D.: *World Studies. Education for International Understanding in Britain*. London 1980.
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Phänomenologie des Geistes*. Werke Band 3. Frankfurt a.M. 1970 (1970a).
- *Philosophische Propädeutik*. Werke Band 4. Frankfurt a.M. 1970 (1970b).
Heidbrink, Ludger: Grundprobleme der gegenwärtigen Verantwortungsdiskussion. In: *Information Philosophie* 28 (2000) 3, S. 18-31.
Heidegger, Gerald: Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen. In: *Gonon 1996*, S. 101-106.
Heidelmeyer, Wolfgang (Hg.): *Die Menschenrechte*. Paderborn $^{2}$1977.
Hein, Wolfgang (Hg.): *Umbruch in der Weltgesellschaft*. Hamburg 1994.
- Das 'Scheitern der Großen Theorie', der Globalisierungsprozeß und die Krise nationaler Gesellschaften. In: *Peripherie* Nr. 65/66 (1997), S. 109-132.
Heintz, Peter: *Ein soziologisches Paradigma der Entwicklung*. Stuttgart 1969.
- (ed.): *A Macrosociological Theory of Societal Systems*. Bern, Stuttgart, Wien 1972.
- *Die Weltgesellschaft im Spiegel von Ereignissen*. Diessenhofen 1982a
- Introduction: A Sociological Code for the Description of World Society and its Chance. In: *International Social Science Journal*, Vol 34/1982, S. 11-21 (1982b).
Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): *Was hält die Gesellschaft zusammen?* Frankfurt a.M. 1997.
Hejl, Peter M.: *Sozialwissenschaft als Theorie selbstreferentieller Systeme.* Frankfurt a.M., New York 1982.
Held, David: *Democracy and the Global Order. From the Modern to Cosmopolitan Governance.* Cambridge 1995.
- Kosmopolitische Demokratie und Weltordnung. In: *Lutz/Bachmann 1996*, S. 220-239.
Hentig, Hartmut von: *Die Schule neu denken.* München, Wien 1993.
Herder, Johann Gottfried: *Journal meiner Reise im Jahr 1769.* Stuttgart 1976.
- *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart 1990.
Hicks, David/Steiner, Mirijam (eds.): *Making Global Connections. A World Studies Workbook*. Edinburgh 1989.

Hirst, Paul/Thompson Grahame: Globalisierung? Internationale Wirtschaftsbeziehungen, Nationalökonomien und die Formierung von Handelsblöcken. In: *Beck 1998b*, S. 85-133.
Höffe, Otfried: Bausteine für ein ökologisches Weltethos. In: *Lütterfelds/Mohrs 1997*, S. 136-155.
- *Lesebuch zur Ethik.* München 1998.
- *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*. München 1999a
- Eine föderale Weltrepublik? Demokratie in Zeiten der Globalisierung. In*: Information Philosophie* 27 (1999) 3, S. 7-19 (1999b).

Holenstein, Elmar: *Kulturphilosophische Perspektiven.* Frankfurt a.M. 1998.
Hondrich, K. O./Koch-Arzberger, C.: *Solidarität in der modernen Gesellschaft.* Frankfurt a.M. 1992.
Honneth, Axel: Posttraditionale Gemeinschaften. In: *Brumlik/Brunkhorst 1993*, S. 260-270.
Hoopes, David S. (ed.): *Global Guide to International Education*. New York 1984.
Hopmann, S./Riquarts, K. (Hg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.* Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft. Weinheim 1995.
Horkheimer, Max: *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*. Frankfurt a.M. 1970.
Hörmann, Marion: Nach dem Ost-West-Konflikt. 'Neue Weltordnung' oder 'Neue Unübersichtlichkeit'? In: *Sozialwissenschaftliche Informationen* 24 (1995) 3, S. 173-189.
Horn, Christoph: Philosophische Argumente für einen Weltstaat. In*: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 21(1996) 3, S. 229-251.
Hornberg, Sabine: *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft.* Frankfurt a.M. 1999.
Hornstein, Walter: Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In*: Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 4, S. 517-537.
Hountondji, Paulin J.: Afrikanische Kulturen und Globalisierung. In: *E+Z* 32 (1997) 7, S. 170-173.
Hug, Wolfgang: *Die Entwicklungsländer im Schulunterricht*. Hamburg 1962.
Huntington, Samuel P.: *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. Wien 1996.
Hurrelmann, Klaus: *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim, Basel $^{2}$1995.
Huschke-Rhein, Rolf: *Systempädagogische Wissenschaftslehre als Bildungslehre im Atomzeitalter*. Köln 1987.
Husén, Torsten: International Education. In: *Husén/Postlethwaite 1985,* S. 2660-2666.
- International Education. In: *Husén/Postlethwaite 1994*, S. 2972-2978.

Husén, Torsten/Postlethwaite, Neville (eds.): *The International Encyclopedie of Education*. Oxford 1985.
- (eds.): *The International Encyclopedie of Education*. Supplementary Volume One. Oxford 1989.
- (eds.): *The International Encyclopedie of Education*. Second Edition. Oxford 1994.

Illich, Ivan: *Schulen helfen nicht*. Reinbek 1972.
Immerfall, Stefan (ed.): *Territoriality in the Globalizing Society. One Place or None?* Berlin, New York 1998.

Inkeles, Axel: Was heißt „individuelle Modernität“. In: *Schöfthaler/Goldschmitt 1984,* S. 351-378.
Jackson, Robert H.: The Evolution of International Society. In: *Baylis/Smith 1997*, S. 33-47.
Jantsch, Erich: *Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist*. München 1982.
Joas, Hans: *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a.M. 1996.
Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a.M. 1984.
Jones, Phillip W.: Globalisation and Internationalism. Democratic Prospects for World Education. In: *Comparative Education* 34 (1998) 2, S. 143-155.
Jouhy, Ernest: Ethnozentrismus und Weltgesellschaft. In: ders., *Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen*. Frankfurt a.M. 1985, S. 45-84.
Jung, Dietrich: Weltgesellschaft als theoretisches Konzept der Internationalen Beziehungen. In: *Zeitschrift für internationale Beziehungen* 2/1998, S. 241-271.
Kandel, Isaac L.: Die nationale und internationale Sicht in der Pädagogik. In: *Röhrs 1982*, S. 344-352.
Kant, Immanuel: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Werke in 6 Bänden, Band IV, hg. von W. Weischedel. Frankfurt a.M. 1964.
- Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: ders*., Ausgewählte kleine Schriften*. (Felix Meiner), Hamburg 1969, S. 27-44,
- *Kritik der reinen Vernunft.* (Felix Meiner), Hamburg 1976.
- *Zum ewigen Frieden.* (Reclam-Ausgabe) Stutgart 1984.

Kaufmann, Franz-Xaver: Risiko, Verantwortung und gesellschaftliche Komplexität. In: *Bayertz 1995*, S. 72-97.
Kaul, Inge et al. (eds.): *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*. New York, Oxford 1999.
Kersting, Wolfgang: Liberalismus und Kommunitarismus. In: *Information Philosophie* 21 (1993) 3, S. 4-19.
Kettner, Matthias: Thesen zur Bedeutung des Globalisierungsbegriffs. In*: Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 45 (1997) 6, S. 903-918.
King, Anthony D. (ed): *Culture, Globalization and the World System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. London 1991.
Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: *Pädagogisches Forum* 1/1993, S. 21-28.
- *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel [4]1994a.
- Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung, In: *Seibert/Serve 1994*, S. 135-161 (1994b).
- Zukunftsfähiges Deutschland – zukunftsfähige Schule. Didaktische Überlegungen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): *Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten*. Weinheim und Basel 1997, S. 14-17.

Klemm, Ulrich/Seitz, Klaus (Hg.): *Das Provinzbuch. Kultur und Bildung auf dem Lande*. Bremen 1989.
Klemp, Ludgera: *Entwicklungspolitik im Wandel. Von der Entwicklungshilfe zur globalen Strukturpolitik.* Bonn 2000.

Kloke-Lesch, Adolf: Mitgestalten in anderen Ländern. Die Funktion von Entwicklungspolitik im Rahmen von Global Governance. In: *epd-Entwicklungspolitik* 14/15 (2000), S. 32-37.
Knoll, Joachim H./Künzel, Klaus*: Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart*. Braunschweig 1981.
Kochen, Manfred (ed.): *The Small World.* Norwood N.J. 1989.
Koehler, Werner (red.): *Traditional and New Dimensions of International Education*. Berlin 1994.
Kofman, Eleonore/Gillin, Youngs (eds.): *Globalization: Theory and Practice*. London 1996.
Kohlberg, Lawrence/Thuriel, Elliot: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: *Portele 1978*, S. 13-80.
Koller, Peter: Internationale Gerechtigkeit. Versuch einer Annäherung. In: *Information Philosophie* 24 (1996) 4, S. 5-15.
*Köln Charter*. Aims and Ambitions for Lifelong Learning. Köln 1999.
Koopmann, Klaus: Politik handelnd erfahren und lernen. In: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hg.), *Politische Bildung und Globalisierung*. Opladen 2002, S. 197-216.
Korff, Rüdiger: Globalization and the End of the 'Developing Countries'. In: *Schmidt/Trinzcek 1999*, S. 395-412.
Kößler, Reinhart: *Chancen internationaler Zivilgesellschaft*. Frankfurt a.M. 1993.
- et al. (Hg.): *Nationalstaat und Ethnizität*. Frankfurt a.M. 1994.
- Grenzen der Weltgesellschaft. In: *Peripherie* 21 (2001) Nr. 81, S. 7-35.
Krings, Hermann et al. (Hg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. München 1973.
Krippendorf, Ekkehart: Ist Außenpolitik Außenpolitik? In: *Politische Vierteljahresschrift* 4 (1963) S. 243-266.
Krohn, Wolfgang/Küppers, Günter (Hg.): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. Frankfurt a.M. 1992.
Kross, Eberhard: Globalisierung – Chance oder Problem für die Geographiedidaktik? In: Convey, Andrew et al (Hg.), *Geographie und Erziehung*. München 1997, S. 147-157.
Kross, Eberhard/Westrhenen, J.v. (Hg.): *Internationale Erziehung im Geographieunterricht*. Nürnberg 1992.
Krugman, Paul R.: *Der Mythos vom globalen Wirtschaftskrieg: eine Abrechnung mit den Pop-Ökonomen*. Frankfurt a.M. 1999.
Krüger-Potratz, Marianne: Die nationale Schule angesichts eines mehrsprachigen und plurikulturellen Europa. In: Tugaerts, Alfons u.a. (Hg.), *Lernen und Lehren für Europa*. Frankfurt a.M. 1998, S. 57-76.
Küng, Hans: *Projekt Weltethos*. München 1990.
- *Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft*. München 1997
Lamy, Steven: Global Education: A Conflict of Images. In: *Tye 1990*, S. 49-63.
Landes, David: *Wohlstand und Armut der Nationen.* Berlin 1999.
Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): *Blick auf die Weltgesellschaft. Globalisierung als Chance (II)*. Bad Urach, Stuttgart 1999.
Lau, Christoph: *Gesellschaftliche Evolution als kollektiver Lernprozeß*. Berlin 1981.
Lenhardt, Gero: *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt a.M. 1984.

Lenhart, Volker: Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: *Sünker/Krüger 1999*, S. 210-230.
- Bildung in der Weltgesellschaft. In: *Scheunpflug/Hirsch 2000*, S. 47-64.
Lenhart, Volker/Hörner, Horst (Hrsg): *Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs*. Weinheim 1996.
Lenhart, Volker/Röhrs, Hermann: Dritte Welt und Reformpädagogik. In: *Pädagogisches Forum* 1991/4, S. 175-179.
Lenk, Hans: *Konkrete Humanität. Vorlesungen über Verantwortung und Menschlichkeit.* Frankfurt a.M. 1998.
Lenzen, Dieter: *Didaktik und Kommunikation.* Frankfurt a.M. 1973.
- (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, Dresden 1995.
Lerner, Daniel: Die Modernisierung des Lebensstils: eine Theorie. In: *Zapf 1971*, S. 362-381.
Leschinsky, Achim: Internationale Bildungspolitik. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990) 2, S. 159-162.
Lévinas, Emmanuel: *Humanismus des anderen Menschen.* Hamburg 1989.
Levitt, Theodore: The Globalisation of Markets. In: *Harvard Business Review* May-June 1983.
Liedtke, Max: *Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie.* Göttingen $^{2}$1976
Liegle, Ludwig: Das Verstehen und die Achtung des Fremden als Aufgabe von Bildung und Erziehung und als Lernprozeß. In: *Neue Sammlung* 38 (1998) 3, S. 343-360.
List, Martin: *Internationale Beziehungen und Weltgesellschaft.* Tübinger Arbeitspapiere zur Internationalen Politik und Friedensforschung Nr. 7. Tübingen 1988.
- Was heißt Weltgesellschaft? Versuch einer Bestimmung des Begriffs für den interdisziplinären Gebrauch. In: *Moltmann/Senghaas-Knobloch 1989*, S. 29-62.
Lister, Ian: *Educational Studies and Humanity in a Global Age*. (Unv. Msk.) Münster 1998.
Lockwood, David: Soziale Integration und Systemintegration. In: *Zapf 1971*, S. 124-140.
Luhmann, Niklas: *Legitimation durch Verfahren.* Neuwied, Berlin 1969.
- *Soziologische Aufklärung 1*. Opladen 1970.
- *Rechtssoziologie.* Band 1. Reinbek 1972.
- *Soziologische Aufklärung 2*. Opladen 1975.
- *Theorie der Gesellschaft.* (Unv. Mskr.). Bielefeld 1976.
- Soziologie der Moral. In: Luhmann, Niklas/Pfürtner, Stefan H. (Hg.), *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt a.M. 1978, S. 8-116.
- *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 1. Frankfurt a.M. 1980.
- *Soziologische Aufklärung 3*. Opladen 1981a.
- *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2. Frankfurt a.M. 1981b.
- Die Ausdifferenzierung von Erkenntnisgewinn. In: Stehr, Nico/Meja, Volker (Hg.), *Wissenssoziologie*. Sonderheft 22 der KZfSS, Köln 1981, S. 101-139 (1981c).
- *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt a.M. 1984.
- *Ökologische Kommunikation*. Opladen 1986.

- *Soziologische Aufklärung 4*. Opladen 1987.
- *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1988.
- *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1990.
- *Beobachtungen der Moderne*. Opladen 1992.
- Inklusion und Exklusion. In: ders., *Soziologische Aufklärung 6*. Opladen 1995, S. 237-264.
- *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1997.
- Ethik in internationalen Beziehungen. In: *Soziale Welt* 50 (1999), S. 247-264.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart 1979.

- Wie ist Erziehung möglich? In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1 (1981), S. 37-54.

Lütterfelds, Wilhelm/Mohrs, Thomas (Hg.): *Eine Welt – Eine Moral?* Darmstadt 1997.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001.

Lutz-Bachmann, Matthias/Bohmann, James (Hg.): *Frieden durch Recht. Kants Friedensidee und das Problem einer neuen Weltordnung*. Frankfurt a.M. 1996.

Lynch, James: *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. London 1992.

Mahnke, Hans-Peter/Treml, Alfred K. (Hg.): *Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik?* Frankfurt a.M. 2000.

Mannheim, Karl: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a.M. 1978.

Markl, Hubert: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung. In: *Forschungs-Mitteilungen der DFG* 3/1980, S. I-VIII.

Marquard, Odo: Universalgeschichte und Multiversalgeschichte. In: ders., *Apologie des Zufälligen*. Stuttgart 1986, S. 54-75.

Marrou, Henri Irénée: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum.* München 1977.

Martin, Hans-Peter/Schumann, Harald: *Die Globalisierungsfalle*. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996.

Marx, Karl/Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie, in: *Karl Marx/Friedrich Engels-Werke* Band 3. Berlin 1958. S. 9-530.

Mather, Steven: The End of Justice. Global Education and the Implications of Scarcity. In: *Philosophy of Education Yearbook* 1993. Urbana-Champaign 1993.

Mattelart, Armand: *Kommunikation ohne Grenzen?* Geschichte der Ideen und Strategien globaler Vernetzung. Rodenbach 1999.

Maturana, Humberto R.: *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit.* Braunschweig, Wiesbaden 1982.

Mayer, Tilman: Kommunitarismus, Patriotismus und das nationale Projekt. In: *Estel/Mayer 1994*, S. 115-128.

McCarthy, Thomas: Multikultureller Universalismus. Variation zu einigen Themen Kants. In: Menke, Christoph/Seel, Martin (Hg.), *Zur Verteidigung der Vernunft gegen ihre Liebhaber und Verächter*. Frankfurt a.M. 1993, S. 26-46.

McCollum, Ann: Coming in form the Margins? The Culture of Development Education. In: *The Development Education Journal*, Issue 4, Spring 1996, S. 3-8.

Mcginn, Noel S.: Education, Democratization and Globalization. A Challenge for Comparative Education. In: *Comparative Education Review* 40 (1996) 4, S. 341-357.

McGrew, Anthony: A Global Society. In: Hall, Stuart et al. (eds.), *Modernity and its Futures*. Cambridge 1992, S. 61-102.
- Demokratie ohne Grenzen? In: *Beck 1998b*, S. 374-422.
McLaren; Peter: Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. In: *Sünker/Krüger 1999*, S. 10-34.
Menck, Peter: Sinn mit Struktur. Das 'didaktische Strukturgitter' und die Unterrichtsplanung. In: *Neue Sammlung* 17 (1977), S. 367-375.
- Didaktik (und Methodik). In: Hirdeis, H. (Hg.), *Taschenbuch der Pädagogik*. Baltmannsweiler 1978, Bd. 1, S. 178-187.
Menzel, Ulrich: *Das Ende der 'Dritten Welt' und das Scheitern der großen Theorie*. Frankfurt a.M. 1992.
- *Globalisierung versus Fragmentierung*. Frankfurt a.M. 1998.
Mergner, Gottfried: Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25. Beiheft, Weinheim 1990, S. 225 ff.
- Wissenschaftskooperation zwischen Nord und Süd. In: Hosseinzidah, Ahmad (Hg.), *Studium generale.* GEW-Handbuch zum Ausländerstudium. Marburg 1998, S. 46-60.
Merkel, Christine M.: Menschenrecht Bildung: Zielgerade 2015. In: *epd-Entwicklungspolitik* 17/18/2000, S. 25-27.
Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,* Heft 7, Jahrgang 1974, S. 36-43.
Merz-Atalik, Kerstin: *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen*. Opladen 2001.
Messerschmidt, Astrid: Zonenansichten. In: *epd-Entwicklungspolitik* 7/2002, S. 49-52.
Messner, Dirk: Netzwerktheorien. Die Suche nach Ursachen und Auswegen aus der Krise staatlicher Steuerungsfähigkeit. In: Altvater, E. et al. (Hg.), *Vernetzt und verstrickt*. Münster 1997, S. 27-64.
- (Hg.): *Die Zukunft des Staates und der Politik. Möglichkeiten und Grenzen politischer Steuerung in der Weltgesellschaft.* Bonn 1998.
- Strukturen und Trends der Weltgesellschaft. In: *Hauchler 1999*, S. 45-77.
Meueler, Erhard (Hg.): *Lernbereich Dritte Welt. Evaluation der curricularen Arbeitshilfe 'Soziale Gerechtigkeit'*. Düsseldorf 1972.
- *Lernbereich Dritte Welt. Eine Curriculum-Entwicklung*. Frankfurt a.M. 1978.
Meyer, John W./ Boli, John et al.: World Society and the Nation-State. In: *American Journal of Sociology* 103 (1997), S. 144-181.
Meyer, John W./Ramirez, Francisco O.: The World Institutionalization of Education. In: *Schriewer 2000*, S. 111-132.
Meyer, John W./Hannan, Michael T.: *National Development and the World System. Educational, Economic and Political Change 1950 – 1970*. Chicago 1979.
Mickel, Wolfgang/Zitzlaff, Dietrich (Hg.): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bonn 1988.
Miller, Max: *Kollektive Lernprozesse*. Frankfurt a.M. 1986.
Miller, Max/Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Modernität und Barbarei*. Frankfurt a.M. 1996.

Mitter, Wolfgang: Vergleichende Analyse und internationale Erziehung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Lenhart/Hörner 1996*, S. 3-11.
- Globalisierung im Bildungswesen zwischen Realität und Utopie. In: *Bildung und Erziehung* 51 (1998) 1, S. 101-117.
Mohr, Hans: Evolutionäre Ethik. In: *Information Philosophie* 4/1986, S. 4-16.
- Triebkräfte des Verhaltens. In: *Neumann/Schöppe 1999*, S. 65-78.
Mohrs, Thomas: Einleitung: Paradoxe Welt-Moral – ein lösbares Problem? In: *Lütterfelds/Mohrs 1997*, S. 1-17.
Mollenhauer, Klaus: *Erziehung und Emanzipation*. München 1968.
- Stichwort Erziehung. In: *Wörterbuch Sozialer Arbeit*, hg. von Kreft/Mielenz. Weinheim und Basel 1996 (4. Auflage), S. 171-172.
Moltmann, Bernhard/Senghaas-Knobloch, Eva (Hg.): *Konflikte in der Weltgesellschaft und Friedensstrategien*. Baden-Baden 1989.
Morin, Edgar: *Das Rätsel des Humanen. Grundfragen einer neuen Anthropologie*. München, Zürich 1974.
- *La Méthode. Vol. 1: La Nature de la Nature*. Paris 1981.
Morin Edgar/Kern, Anne Brigitte: *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik.* Wien 1999.
Münch, Richard: Die Dialektik der globalen Kommunikation. In: *Reimann 1992*, S. 30-43.
- *Globale Dynamik, lokale Lebenswelten: Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft.* Frankfurt a.M. 1998.
Mundy, Karen: Educational Multilateralism and World (Dis)Order. In: *Comparative Education Review* 42 (1998) 4, S. 448-478.
Mürle, Holger: *Entwicklungstheorie nach dem Scheitern der 'großen Theorie'*. INEF-Report Heft 22/1997. Duisburg 1997.
Nassehi, Armin: Inklusion, Exklusion-Integration, Desintegration. In: *Heitmeyer 1997*, S. 113-148.
- Die Welt-Fremdheit der Globalisierungsdebatte. Ein phänomenologischer Versuch. In: *Soziale Welt* 49/1998, S. 91-112.
- *Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne.* Opladen 1999.
Negt, Oskar (Hg.): *Die zweite Gesellschaftsreform. 27 Plädoyers.* Göttingen 1994.
- Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: *Dieckmann/Schachtsiek 1998*, S. 21-44
- *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen 1999.
- Learning throughout Life. In: *Adult Education and Development* 54/2000, S. 51-77.
Nestvogel, Renate (Hg.): *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz?* Frankfurt a.M. 1991.
- Sozialisation unter Bedingungen von Globalisierung. In: *Scheunpflug/Hirsch 2000*, S. 169-194.
Neumann, Dieter/Schöppe, Arno et al. (Hg.): *Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung.* Stuttgart 1999.
Neumann, Kurt: *Internationale Bildungsarbeit – Grundlagen und Erfordernisse, dargestellt am Beispiel des internationalen AK Sonnenberg.* Braunschweig 1968.
Nida-Rümelin, Julian: Über die Vereinbarkeit von Universalismus und Pluralismus in der Ethik. In: *Lütterfelds/Mohrs 1997*, S. 104-117.

- Zur Philosophie einer globalen Zivilgesellschaft. In: *Chwaszcza/Kersting 1998*, S. 223-243.
Nipkow, Karl Ernst: *Bildung in einer pluralen Welt*. Gütersloh 1998.
- Universale Ethik – Denkanstöße zu einem interdisziplinären Gespräch. In: *Mahnke/Treml 2000*, S. 51-56.
Nohl, Hermann: Der Bildungswert fremder Kulturen. In: *Die Erziehung* 3 (1928), S. 524-532.
Nohlen, Dieter/ Nuscheler, Franz (Hg.): *Handbuch der Dritten Welt, Band 1*. Bonn $^{3}$1992.
North South Centre: Global Education Charter. In: *epd-Entwicklungspolitik* 22/1997, S. d12-d19.
Nunner-Winkler, Gertrud: Zur moralischen Sozialisation. In: *KZfSS* 44 (1992), S. 252-272.
- Zurück zu Durkheim? Geteilte Werte als Basis gesellschaftlichen Zusammenhalts. In. *Heitmeyer 1997*, S. 360-402.
Nuscheler, Franz: Globale Herausforderungen am Ende des 20. Jahrhunderts. In: *Brieskorn 1997*, S. 1-23.
- Warum brauchen wir Entwicklungstheorien? In: *E+Z* 39 (1998)11, S. 284-287.
Nussbaum, Martha C.: Kant und stoisches Weltbürgertum. In: *Lutz-Bachmann/Bohman 1996,* S. 45-75.
OECD: *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren*. Paris 1997
- *Bildungspolitische Analyse*. Paris 2001a.
- *Education at a Glance 2001*. Paris 2001b.
Offe, Claus: Moderne 'Barbarei': Der Naturzustand im Kleinformat? In: *Miller/Soeffner 1996*, S. 258-289.
Ökumenischer Rat der Kirchen (Hg.): *Die Kirche als Faktor einer kommenden Weltgemeinschaft.* Stuttgart, Berlin 1966.
O'Neill, Onora: Transnationale Gerechtigkeit. In: *Gosepath/Lohmann 1998*, S. 188-232.
Oser, Fritz (Hg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung.* Frankfurt a.M. 1986.
Osler, Audrey (ed.): *Development Education: Global Perspectives in the Curriculum*. London 1994.
OXFAM: *A Curriculum for Global Citizenship*. London 1997.
- *Education Now. Break the Cycle of Poverty*. London 1999.
Paivandi, Saeed: Das iranische Ausbildungssystem und die Herausforderung der Globalisierung. In: *INAMO* 4 (1998) 16, S. 18-20.
Parsons, Talcott: *Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven*. Frankfurt a.M. 1975.
Perraton, Jonathan/Goldblatt, David et al.: Die Globalisierung der Wirtschaft. In: *Beck 1998b*, S. 134-168.
Pestalozzi, Johann Heinrich: *Ausgewählte Schriften*, hg. von Wilhelm Flitner. Frankfurt, Berlin 1983.
Peters, Bernhard: *Die Integration moderner Gesellschaften*. Frankfurt a.M. 1993.
Peterßen, Wilhelm H.: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München $^{4}$1994.
Pfäfflin, Georg Friedrich: Unterentwicklung und Pädagogik. Über den Zusammenhang von Theorien der Unterentwicklung, Strategien zu deren Überwindung und didaktischen Konzeptionen. In: *Treml 1982b*, S. 39-42.

Pieterse, Jan Nederveen: Der Melange-Effekt. In: *Beck 1998a*, S. 87-124.
Pike, Graham/Selby, David: *Global Teacher – Global Learner*. London 1988.
Platon: *Der Staat*. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. Leipzig 1923.
Pogge, Thomas: Eine globale Rohstoffdividende. In: *Chwaszcza/Kersting 1998*, S. 325-364 (1998a).
- Menschenrechte als moralische Ansprüche an globale Institutionen. In: *Gosepath/Lohmann 1998*, S. 378-400 (1998b).
Pöggeler, Franz: Weltbürgerschulen. In: *Die pädagogische Provinz* 1951/1 1, S. 17-20.
- *Erziehung für die Eine Welt*. Frankfurt a.M., Bern 1990.
Portele, Gerhard (Hg.): *Sozialisation und Moral*. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim, Basel 1978.
Pradervand, Pierre: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Ergebnisse und Beobachtungen einer langen Reise. In: *EPN* 9-10/1982, S. 44-47.
Prakash, Madhu Suri: The Beginning of Justice. Ending Global Education and the Assumption of Scarcity. In: *Philosophy of Education Yearbook* 1993, Urbana-Champaign 1993.
Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen 1995.
- Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: *Sünker/Krüger 1999*, S. 231-254.
Preyer, Gerhard (Hg.): *Strukturelle Evolution und das Weltsystem.* Frankfurt a.M. 1998.
Prigogine, Ilya: *The End of Certainty*. New York 1997.
Proske, Matthias: *Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme*. Frankfurt a.M. 2001.
Ramirez, F. O./ Meyer, J. W.: Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. In: *American Review of Sociology* 6 (1980), S. 369-399.
Ramirez, F. O./Boli-Bennet, J.: Global Patterns of Educational Institutionalization. In: Altbach, Ph. et al (eds.): *Comparative Education*. New York, London 1982, S. 15-36.
Rathenow, Hanns-Fred: Global Education – ein ganzheitlicher Beitrag zur politischen Bildung in reformpädagogischer Tradition. In: Rathenow, Hanns-Fred/Richter, Uwe (Hg.), *Politische Bildung im Wandel*. Opladen 1993, S. 61-82.
Raumer, Kurt von: *Ewiger Friede – Friedensrufe und Friedenspläne seit der Renaissance*. Freiburg 1953.
Rawls, John: *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* Frankfurt a.M. 1975.
Reagan, Timothy: *Non-Western Educational Traditions. Alternative Approaches to Educational Thought and Practice.* Mahwah, New Jersey 1996.
Reardon, Betty: *Comprehensive Peace Education.* New York 1988.
RED (Reseau Ecole et Développement): *Correspondances vers une pédagogie de liberation*. Yaounde 1999 .
Reich, Brigitte: *Erziehung zur Völkerverständigung und zum Frieden*. Frankfurt a.M. 1989.
Reich, Brigitte/Privanov, Valeri (eds.): *International practical guide on the implementation of the recommendation concerning education for international understanding*. UNESCO, Paris 1994.
Reimann, Helga (Hg.): *Weltkultur und Weltgesellschaft. Aspekte globalen Wandels*. Opladen 1997.

- (Hg.): *Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft*. *Theorie und Pragmatik globaler Interaktion*. Opladen 1992.
Reiterer, Albert F.: *Die unvermeidbare Nation*. Frankfurt a.M., New York 1988.
Report Action for Development/UNESCO: *Development Education. The School Open to the Third World. Rome*. Paris 1970.
Richardson, Robin: Introducing Development Education in Schools. In: *International Review of Education* 28 (1982) 4, S. 475-482.
Richter, Christoph: *Schlüsselqualifikationen.* Alling 1997.
Richter, Dirk: *Nation als Form.* Opladen 1996.
- Weltgesellschaft. In: Kneer, Georg u.a. (Hg.), *Soziologische Grundbegriffe*. München 1997, S. 184-204.
Richter, Emanuel: Weltgesellschaft und Weltgemeinschaft. Begriffsverwirrung und Klärungsversuche. In: *Politische Vierteljahresschrift* 31 (1990) S. 275-279.
- *Der Zerfall der Welteinheit*. *Vernunft und Globalisierung in der Moderne*. Frankfurt a.M. 1992.
- Konzepte eines Weltbürgertums heute. In: *Weber 1998*, S. 50-63.
Robertson, Roland: Social Theory, Cultural Relativity and the Problem of Globality. In: *King 1990*, S. 69 -90 (1990a).
- Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept. In: *Featherstone 1990*, S. 15-30 (1990b).
- *Globalization, Social Theory and Global Culture.* London, Newbury Park, New Delhi 1992.
- Glocalization, Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone M./Lash S. et al. (eds), *Global Modernities*. London 1995, S. 25-44.
Robertson, Roland/ Khondker, Habib Haque: Discourses of Globalization. In: *International Sociology* 13 (1998) 1, S. 25-40.
Robinsohn, Saul B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied 1973 (erstv. 1976).
Röhrs, Hermann: Die internationale Verständigung als pädagogisches Problem. In: *Internationale pädagogische Kontakte*, hg. von Gottfried Hausmann. Heidelberg 1963, S.128 -143.
- Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5. Beiheft 1964, S. 238-257.
- *Schule und Bildung im internationalen Gespräch*. Frankfurt a.M. 1966.
- *Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielsetzung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung.* Rheinstetten 1977.
- (Hg.): *Die Reformpädagogik des Auslands.* Stuttgart 1982.
- *Frieden – eine pädagogische Aufgabe*. *Idee und Realität der Friedenspädagogik.* Braunschweig 1983.
- Von der Kolonialpädagogik zur Pädagogik der Dritten Welt. In: *Pädagogische Rundschau* 4/1992, S. 407-427.
- *Idee und Realität der Friedenspädagogik*. Gesammelte Schriften Band 4. Weinheim 1994.
- *Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft*. Gesammelte Schriften Band 3. Weinheim 1995.
Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker (Hg.): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt a.M. 1994.
Rorty, Richard: *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a.M. 1992.

Rüppel, Gerd: *Einheit ist unteilbar. Die Menschheit und ihre Einheit als Thema in der ökumenischen Diskussion zwischen 1910 und 1983*. Rothenburg 1992.
Rutschky, Katharina: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt, Berlin, Wien 1977.
Sachs, Wolfgang: Von der Verteilung der Reichtümer zur Verteilung der Risiken. In: *Universitas* 9/1992, S. 887-859.
- Die Entwicklung der Nachhaltigkeit – Globale Verantwortung zwischen Realismus und Utopie. In: *Loccumer Protokoll* 71/99, Loccum 2000, S. 183-192.
Sandkher, B.M. (ed.): *Encyclopaedia of Education System in India*. Vol. 12. India's Independence to the Present Day 1947-1998. New Delhi 1999.
Sauvageot, Claude (ed.): *The Education for All Year 2000 Assessment – Statistical Document*. UNESCO Paris 2000.
Schaller, Klaus: *Comenius*. Darmstadt 1973.
Scharpf, Fritz W.: Demokratie in der transnationalen Politik. In: *Beck 1998b*, S. 228-253.
Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik. Ein Entwurf aus system- und evolutionstheoretischer Sicht. In: *Die Deutsche Schule*, 5. Beiheft (1999), S. 169-185.
- *Didaktische Theoriebildung. Ein kritischer Aufriss ihrer handlungstheoretischen Logik*. Universität der Bundeswehr Hamburg. Hamburg 2000.
- Weltbürgerliche Erziehung durch den heimlichen Lehrplan des Schulsystems? In: *Görgens/Scheunpflug/Stojanov 2001*, S. 243-258.
Scheunpflug, Annette/Hirsch, Klaus (Hg.): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a.M. 2000.
Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus: *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung.* Stuttgart 2000.
Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hg.): *Selbstorganisation und Chaos: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*. Tübingen 1993
- *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung*. Frankfurt a.M. 1995a.
- *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Schule und Lehrerbildung*. Frankfurt a.M. 1995b.
- *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Erwachsenenbildung und Jugendarbeit*. Frankfurt a.M. 1995c.
Scheunpflug, Annette/Toepfer, Barbara (Hg.): *Entwicklungsbezogene Bildung an beruflichen Schulen*. Frankfurt a.M. 1996.
Schimank, Uwe: Der mangelnde Akteurbezug systemtheoretischer Erklärungen gesellschaftlicher Differenzierung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 14 (1985) 6, S. 421-434 (1985a).
- Funktionale Differenzierung und reflexiver Subjektivismus. Zum Entsprechungsverhältnis von Gesellschafts- und Identitätsform. In: *Soziale Welt* 36 (1985) 4, S. 337-465 (1985b).
- *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung.* Opladen 1996.
Schirp, Heinz: Das Konzept 'globales Lernen'. Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Zukunft. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), *Themenfeld Dritte Welt/Eine Welt*. Soest 1995, S. 150-160.
Schleicher, Klaus/Kozma, Tamara (eds.): *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt a.M., Berlin 1992.

Schleiermacher, Friedrich: *Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Frankfurt a.M. 1983.
- *Pädagogische Schriften 2*. Frankfurt a.M. 1984.
Schmidt, Gert/Trinczek, Rainer (Hg.): *Globalisierung, Ökonomie und soziale Herausforderungen am Ende des 20. Jahrhunderts.* Soziale Welt, Sonderband 13, Baden-Baden 1999.
Schmidt, Ulrich (Red.): *Pädagogik: Dritte Welt Jahrbuch 1986*. Kulturelle Identität und Universalität – Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip. Frankfurt a.M. 1987.
Schmitt, Rudolf: 'Affektive' Erziehungsziele und Curriculumforschung am Beispiel der Entwicklungsproblematik. In: BMZ (Hg.), *Schule und Dritte Welt* 38, Bonn 1972, S. XI-XXIII.
- (Hg.): *Eine Welt in der Schule*. Klasse 1-10. Frankfurt a.M. 1997.
Schneider, Friedrich: Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1(1931/32) und 2 (1932/33) (hier zitiert nach der Dokumentation in Röhrs 1982, S. 333-344).
Schöfthaler, Traugott/Goldschmitt, Dieter (Hg.): *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt a.M. 1984.
Schöfthaler, Traugott: Multikulturelle und transkulturelle Erziehung. Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. In: *International Review of Education* 1/1984, S. 11-24.
- Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens. In: *ZEP* 23 (2000) 3, S. 19-23.
Schriewer, Jürgen K.: *Weltsystem und Interrelationsgefüge. Die Internationalierung der Pädagogik als Problem vergleichender Erziehungswissenschaft*. Berlin 1994.
- (ed.): *Discourse Formation in Comparative Education.* Frankfurt a.M. 2000.
Schulz, Walter: *Philosophie in einer veränderten Welt.* Pfullingen 1972.
Schwanitz, Dieter: *Campus*. Frankfurt a.M. 1995.
Seibert, Norbert/Serve, Helmut J. (Hg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum 3. Jahrtausend*. München 1994.
Seitz, Klaus: *Erkenntnistheoretische Implikationen der Systemtheorie Niklas Luhmanns*. Fachbereich Philosophie der Universität Tübingen (unv.), Tübingen 1985.
- Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. Teil 1. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 14 (1991) 4, S. 2-10.
- Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. Teil 2. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 15 (1992) 1, S. 18-27.
- Von der Dritte Welt Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In Scheunpflug, Annette/ Treml, Alfred K. (Hg.), *Entwicklungspolitische Bildung*. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen 1993, S. 39-77
- Wider den Provinzialismus der Pädagogik. Von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern. In: Deutscher, E. et al. (Hg.), *Entwicklungsmodelle und Weltbilder*. Bonn 1995, S. 269-289.

- Globales Lernen – Bildungswende für eine zukunftsfähige Entwicklung. In: Führing, Gisela (Hg.), *Lernen in weltweitem Horizont*. Münster, New York 1998, S. 55-70 (1998a).
- Politische Bildung in der Einen Welt. In: *Die Deutsche Schule* 90 (1998) 3, S. 347-361 (1998b).
- Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: *Scheunpflug/Hirsch 2000*, S. 85-114 (2000a).
- Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht. In: *Mahnke/Treml 2000*, S. 69-79 (2000b).
- Außen und innen verknüpfen: Die Kohärenz entwicklungsbezogenen Handelns. In: Anhelm, Fritz Erich (Hg.), *Neuer Realismus als Utopie?* Loccum 2000, S. 107-130 (2000c).
- Globales Lernen – Herausforderungen für schulische und außerschulische Bildungsarbeit. In: *epd-Entwicklungspolitik* 22/2000, S. 30-39 (2000d).

Seitz, Klaus/Windfuhr, Michael: *Landwirtschaft und Welthandelsordnung*. Handbuch zu den Agrarverhandlungen der Uruguay-Runde im GATT. Hamburg 1989.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): *'Eine Welt/Dritte Welt' in Unterricht und Schule*. Veröffentlichungen der KMK. Bonn 1997

Selby, David: Global Education as Transformative Education. In: *ZEP* 23 (2000) 3, S. 2-10.

Sen, Amartya: *Inequality Reexamined*. Oxford 1992.
- *Ökonomie für den Menschen*. München 2000.

Senghaas, Dieter: *Zivilisierung wider Willen.* Der Konflikt der Kulturen mit sich selbst. Frankfurt a.M.1998.

Shiva, Vandana: Einige sind immer globaler als andere. In: Sachs, Wolfgang (Hg.), *Der Planet als Patient*. Berlin 1994, S. 173-183.

Short, Geoffrey/Carrington, Bruce: Anti-racist Education, Multiculturalism and the New Racism. In: *Educational Review* 48 (1996) 1, S. 65-77.

Shue, Henry: Menschenrechte und kulturelle Differenz. In: *Gosepath/Lohmann 1998*, S. 343-377.

Shukla, Sureshachandra: Ethnozentrismus und Erziehung in asiatischer Perspektive. In: *Bildung und Erziehung* 44 (1991) 2, S. 201-225.

Siebert, Horst: Bildungsarbeit im Nord-Süd-Konflikt, Ernüchterungen und Ent-Täuschungen. In: VNB (Hg.), *Bildung und Aktion gleich Veränderung*? Tagungsdokumentation. Hannover, Barnstorf 1993.
- *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten*. *Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik.* Frankfurt a.M. 1994.
- *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. *Didaktik aus konstruktivistischer Sicht.* Neuwied, Berlin 1997.

Simonis, Udo E.: Unterentwicklung, Fehlentwicklung, nachhaltige Entwicklung oder: Unterschiedliche Betonungen und wechselnde Schwerpunkte der Entwicklungstheorie. In: *epd-Entwicklungspolitik*, Materialien III/1999, Frankfurt a.M. 1999, S. 45 – 70.

Simmel, Georg: Der Raum und die räumliche Ordnung der Gesellschaft. In: ders., *Soziologie*. Berlin 1983, S. 460-526.

Singelis, Theodore M.: *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity*. Thousand Oaks 1997.
Sivaraksa, Sulak: *A Buddhist Vision for Renewing Society*. Bangkok 1994.
Skilbeck, Malcolm: *Education for All – Global Synthesis*. UNESCO Paris 2000.
Sklair, Leslie: Competing Conceptions of Globalization. In: *Journal of World Systems Research* 5 (1999) 2, S. 141-159.
Skowronek, Helmut: Stichwort Begabung. In: Lenzen, Dieter (Hg.), *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek 1989, S. 150-157.
Smith, Anthony D.: *Nationalism and Modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalism.* London, New York 1998.
Sozialistisches Büro Offenbach (Hg.): *Marxismus und Naturbeherrschung.* Beiträge zu den Ersten Ernst-Bloch-Tagen Tübingen 1978. Offenbach 1979.
Spaulding, Seth: Trends der internationalen Erziehung. In: *Bildung und Erziehung* 44 (1991) 3, S. 249-269.
Spaulding, Seth/Singleton, John/Watson, Paul: The Context of International Development Education. In: *Review of Educational Research* 38 (1968) 3.
SPD-Fraktion: *Umweltbildung – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn 1998.
Spencer Brown, George: *Laws of Form*. New York 1979.
Stadler, Peter: *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten*. Ein Bildungskonzept. Saarbrücken 1994.
Steiner, Miriam (ed.): *Developing the Global Teacher. Theory and Practice in Initial Techer Education*. Stoke-on-Trent 1996.
Steiner-Khamsi, Gita: *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne.* Opladen 1992.
- Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft. In: *Jahrbuch Pädagogik* 1995. Frankfurt a.M. 1995, S. 263-284.
Stern, Marc: *Development Aid: What the Public Thinks*. New York 1998.
Stichweh, Rudolf: Nation und Weltgesellschaft. In: *Estel /Mayer 1994*, S. 83-96.
- Zur Theorie der Weltgesellschaft. In: *Soziale Systeme* 1 (1995), S. 29-45.
- Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. In: *Soziale Systeme* 3 (1997), S. 123-136.
- Das Kommunikationssystem der Weltgesellschaft. Vernetzungen und Ausgrenzungen. In: *Weber 1998*, S. 25-39.
- Globalisierung der Wissenschaft und die Region Europa. In: *Schmidt/Trinczek 1999*, S. 275-292 (1999a)
- Globalisierung von Wirtschaft und Wissenschaft, Produktion und Transfer wissenschaftlichen Wissens in zwei Funktionssystemen der modernen Gesellschaft. In: *Soziale Systeme* 5 (1999), S. 27-39 (1999b).
- *Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen.* Frankfurt a.M. 2000.
Strukturkommission DGfE: Bericht und Empfehlung der Strukturkommission des Vorstandes der DGfE zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse im Fach Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 10 (1999) Heft 20, S. 15-38.
Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn*? Frankfurt a.M. 1999.
Surian, Alessio: A Comparative Look at European Policies on Development Education. In: *Development Education Journal* 7 (2001) 1, S. 4-7.

Surian, Alessio/Davis, Peter: *Defining Global Education*. North-South-Centre Lissabon 1996.
Swardt-Kraus, Cobus de: A snapshot at the modernist globalization epoch and marginality. In: *Schmidt/Trinczek 1999*, S. 343-358.
Tacke, Veronika: Organisatorische Risikokonstruktionen unter Bedingungen der Globalisierung von Nicht-Wissen. Der Fall der Rinderkrankheit BSE. In: *Schmidt/Trinczek 1999*, S. 213-240.
Taylor, Charles: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a.M. 1993.
Tenbruck, Friedrich H.: Gesellschaftsgeschichte oder Weltgeschichte. In: *KZfSS* Vol. 41 (1989), S. 417-439.
- The Dream of a Secular Ecumene. In: *Featherstone 1990*, S. 193 -206.
Tenorth, Heinz-Elmar: *Geschichte der Erziehung*. *Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim*. München 1988.
Tetzlaff, Rainer (Hg.): *Weltkulturen unter Globalisierungsdruck.* Bonn 1999.
Thiel, Reinold E. (Hg.): *Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie*. Bonn 1999.
Thielking, Sigrid: *Weltbürgertum*. München 2000.
Thomas, Alexander: Interkulturelle Kommunikation und Identität. In: *außerschulische bildung* 2/90, S. 119-124.
Thompson, John B.: Die Globalisierung der Kommunikation. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 45 (1997) 6, S. 881-894.
Torres, Carlos Alberto: Democracy, Education and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World. In: *Comparative Education Review* 42 (1998) 4, S. 421-447.
Treml, Alfred K.: *Logik der Lernzielbegründung. Umrisse einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen*. Tübingen 1978.
- Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum Lernbericht des Club of Rome. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 1, S. 139-144.
- *Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie.* Weinheim 1982a.
- (Hg.): *Pädagogikhandbuch Dritte Welt.* Wuppertal 1982b.
- *Einführung in die Allgemeine Pädagogik.* Stuttgart 1987.
- *Comenius als Klassiker der Moderne*, unv. Manuskript. Hamburg 1993.
- Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: *Scheunpflug/Seitz 1992*, S. 111-134.
- Überlebensethik – Plädoyer für eine Steinzeitmoral. In: *ZEP* 8 (1995) 4, S. 3-10.
- Die Erziehung zum Weltbürger und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: *ZEP* 19 (1996) 1, S. 2- 9 (1996a).
- „Biologismus“ – ein neuer Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft? In: *Erziehungswissenschaft* 7/1996, S. 85-98 (1996b).
- *Überlebensethik. Band 2*. Hamburg 1998a.
- Globales Lernen, oder: die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: *ZEP* 21 (1998) 3, S. 8-12 (1998b).
- Die Erziehung zum Weltbürger. In: *Neumann/Schöppe 1999*, S. 177-194.
- Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus evolutionstheoretischer Sicht. In: *Scheunpflug/Hirsch 2000*, S. 27-44 (2000a).

- Globalisierung als Raumerweiterung. Phylogenetische und ontogenetische Lernprozesse. In: *Mahnke/Treml 2000*, S. 19-30 (2000b).
- Zufall, Sex und Schlamperei. Evolutionäre Strategien im Alltag. In: *Universitas* 55 (2000) Nr. 648, S. 562-571 (2000c).
- *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart 2000d.

Trinczek, Rainer: „Es gibt sie, es gibt sie nicht, es gibt sie, es...“ Die Globalisierung der Wirtschaft im aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs. In: *Schmidt/Trinczek 1999*, S. 55-75.

Tröger, Sabine: *Möglichkeiten und Bedingungen Globalen Lernens im Erdkundeunterricht*. Unv. Mskr., Bayreuth 1999.

Tudyka, Kurt P.: Weltgesellschaft. Unbegriff und Phantom. In: *Moltmann/Senghaas-Knobloch 1989*, S. 63-70.

- Ein Phantom zwischen Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung. In: *epd-Entwicklungspolitik* 18/1996, S. 24-26.

Tugendhat, Ernst: *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt a.M. $^{3}$1995.

Turner, Bryan S.: The Two Faces of Sociology: Global or National? In: *Featherstone 1990*, S. 343-358.

Tye, Barbara Benham/Tye, Kenneth A.: *Global Education. A Study of School Change*. Albany 1991.

Tye, Kenneth A. (ed.): *Global Education. From Thought to Action.* The 1991 ASCD Yearbook. Alexandria/USA 1990.

- *Global Education. A Worldwide Movement*. Orange 1999.

Ügeöz, Perihan: Globalisierung, Deregulierung, Privatisierung, Krisenszenarien und ihre Folgen für das Bildungswesen im Ländervergleich Türkei und Deutschland. In: *ZEP* 21 (1998) 4, S. 16-21.

UNDP: *Human Development Report 1990*. New York, Oxford 1990.

- *Human Development Report 1999*. Globalization with a Human Face. New York, Oxford 1999.

UNEP: *Geo 2000 – Global Environment Outlook*. London 1999.

UNESCO: *Sexennial report* on progress made in implementing the recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace... Doc 29C/INF.4. Paris 1997.

- *Statistical Yearbook*. Paris 1998.
- *World Education Report 2000*. The Right to Education. Paris 2000.

Velasco, Patricia Mar: Höhere Schulbildung in Mexiko im Kontext der Veränderungsprozesse der letzten beiden Jahrzehnte. In: *Journal für Entwicklungspolitik* XVII/3,4 2001, S. 313-327.

Velloso, Agustin: Peace and Human Rights Education in the Middle East. Comparing Jewish and Palestinian Experiences. In: *International Review of Education* 44 (1998) 4, S. 357-378.

Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO): *Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen*. Bonn 2000.

Vester, Frederic: *Die Kunst, vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität*. München 1999.

Vollmer, Gerhard: Können wir den sozialen Mesokosmos verlassen? In: *Mahnke/Treml 2000*, S. 5-12.

Wagner, Gerhard: Die Weltgesellschaft. Zur Kritik und Überwindung einer soziologischen Fiktion. In: *Leviathan* 24 (1996) 4, S. 539-556.
Wallerstein, Immanuel: *The Modern World-System.* New York 1974.
- *The Modern World-System II*. New York 1980.
- Culture as the Ideological Battleground of the Modern World System. In: *Featherstone 1990*, S. 31-55.
- *Die Sozialwissenschaften 'kaputtdenken'*. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts. Weinheim 1995.
- *Utopistics or Historical Choices of the Twenty-first Century*. New York 1998.

Walter, Gregor: Globalisierung, Begriffe, Prozesse, Konsequenzen. In: *Landeszentrale für politische Bildung 1998*, S. 7-15.
Walzer, Michael: *Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1992.
- *Toward a Global Civil Society.* Oxford 1995.
- *Lokale Kritik – globale Standards. Zwei Formen moralischer Auseinandersetzung*. Berlin 1996.

Waters, Malcolm: *Globalization.* London, New York 1995.
Watkins, Kevin: *The Oxfam Education Report.* Oxford 2000.
WBGU: *Entgelte für die Nutzung globaler Gemeinschaftsgüter*. Sondergutachten. Berlin 2002.
Weber, Hermann (Hg.): *Das Volk Gottes in den Herausforderungen einer Weltgesellschaft*. Bonn 1998.
Weizsäcker, C. Christian von: *Logik der Globalisierung.* Göttingen 1999.
Wellmer, Albrecht: Bedingungen einer demokratischen Kultur. In: *Brumlik/Brunkhorst 1993*, S. 173-196.
Welsch, Wolfgang: Transkulturalität, Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: *Information Philosophie* Mai 1992, S. 5- 21.
*Weltpolitische Bildungsarbeit an Preußischen Hochschulen. Festschrift aus Anlaß des 50. Geburtstages des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Herrn Prof. Dr. C.H. Becker*. Berlin 1926.
Wenning, Norbert: *Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster 1996.
Wichterich, Christa: *Die globalisierte Frau*. Reinbek 1998.
Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hg.): *Schule und Dritte Welt. Die Behandlung der Entwicklungsländer und der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht und Lehrerbildung.* Wien 1970.
Wiesenthal, Helmut: Globalisierung als Epochenbruch – Maximaldimensionen eines Nichtnullsummenspiels. In: *Schmidt/Trinczek 1999*, S. 503-533.
Willke, Helmut: *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften*. München, Weinheim 1993.
- *Systemtheorie II. Interventionstheorie*. Stuttgart $^{2}$1996.
- *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft.* Frankfurt a.M. 2001.

Willkie, Wendell: *Unteilbare Welt*. Stockholm 1943
Willmann, Bodo (Hg.): *Bildungsreform und vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle Probleme, historische Perspektiven.* Münster, New York 1995.
Wilson, David N.: Comparative and International Education, Fraternal or Siamese Twins? In: *Comparative Education Review* 30 (1994) 4, S. 449-486.
Winkel, Rainer: *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule.* Düsseldorf 1986.

Wintersteiner, Werner: *Pädagogik des Anderen*. *Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster 1999.
Wobbe, Theresa: *Weltgesellschaft*. Bielefeld 2000.
Worldbank: *World Development Report 1999/2000*. Entering the 21st Century. New York 1999.
Woyke, Wichard (Hg.): *Handwörterbuch Internationale Politik*. Bonn 1995.
Wulf, Christoph: *Kritische Friedenserziehung*. Frankfurt a.M. 1973.
- (ed.): *Education for the 21st Century*. Münster 1998.
Zapf, Wolfgang (Hg.): *Theorien des sozialen Wandels*. Köln, Berlin 1971.
Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim, Basel 1975.
Zolo, Danilo: *Cosmopolis. Prospects for World Government.* Oxford 1997.
Zuba, Reinhard: *Fit für die Globalisierung? Die Rolle der Schule bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen*. Wien 1998.
Zürn, Michael/Brozus, Lars: Kulturelle Konfliktlinien. Ersatz für den Kalten Krieg? In: *Internationale Politik* 51 (1996) 12, S. 45-54.
Zürn, Michael/Take, Ingo: Weltrisikogesellschaft und öffentliche Wahrnehmung globaler Gefährdungen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 24-25/1996, S. 3 -12.
Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion.* Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1975.