

sierung' in den Blick. Frank NONNENMACHER verdeutlicht die Schwierigkeit der Anschlussfähigkeit aufklärerischer politischer Bildung an wettbewerbsorientierte Prinzipien der Personalführung. Er beschäftigt sich mit der „heimlichen Umfunktionierung“ (S. 249) von Begriffen wie Subjektorientierung (gegenüber Egozentrismus), Flexibilität (gegenüber Anpassungsfähigkeit), Gruppenarbeits- und Teamfähigkeit (gegenüber minimaler Steuerungsnotwendigkeit und Out-Put-Maximierung) und Handlungsorientierung (ohne Reflexion). Er plädiert dafür, sich das „Proprium“ politischer Bildung, also „Gesellschaftsanalyse und Herrschaftskritik – nicht unter der Hand nehmen“ (ebd.) zu lassen. Eine Chance der Neustrukturierung sieht Gudrun HENTGES in der veränderten strukturellen und inhaltlichen Orientierung der Bundeszentrale für politische Bildung nach 1998. Der allenthalben aufscheinenden Zuversicht stellen abschließend Klaus-Peter HUFER eine Auseinandersetzung mit der ‚Marktfähigkeit‘ politischer Erwachsenenbildung und Siegfried SCHIELE ein Nachdenken über Zukunftsperspektiven politischer Bildung für Jugendliche in Zeiten primär ökonomischer Globalisierung, leerer öffentlicher Kassen und nur geringer Lobby für die politische Bildung gegenüber. Die Publikation von BUTTERWEGGE und HENTGES verdeutlicht in vielfältiger Weise, dass und wie die Demokratie durch die politische Bildung im Zeitalter der Globalisierung gefördert werden kann.

**4. Seitz, Bildung in der Weltgesellschaft.** Die Forschungsfrage der Habilitationsschrift von Klaus SEITZ ist, inwieweit der in der soziologischen Weltgesellschaftsforschung sich abzeichnende gesellschaftstheoretische Paradigmenwechsel „für eine Theorie der Bildung in der Weltgesellschaft und eine Didaktik Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden kann“ (S. 8).

Er führt in den Problemzusammenhang von Globalisierung und Pädagogik ein und legt seinen methodologischen Bezugsrahmen dar (Kap. 1). Durch seine Studie erhofft er sich, „das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer Systemtheorie der Weltgesellschaft und einer sozialetischen Theorie der internationalen Gerechtigkeit zu überbrücken und diese Verknüpfung für eine kritische Bildungstheorie fruchtbar zu machen“ (S. 47). Um nach einer Synthese von System- und Handlungstheorie zu suchen, schlägt er eine neue kritische Erziehungswissenschaft vor, die sich auf der Beobachtungsebene dritter Ordnung verorten solle (S. 42ff.).

Eine Didaktik Globalen Lernens müsse vor allem aus drei Gründen Interesse an den Diskursen der soziologischen Weltgesellschaftsforschung haben: (1) Fundierung von Schlüsselkompetenzen; (2) Weltgesellschaft als Gegenstand global orientierter Bildungskonzeptionen; (3) Bedeutung intentionaler Lern- und Bildungsprozesse für die Gestaltbarkeit einer Weltgesellschaft (S. 49). SEITZ beschreibt die prominentesten Globalisierungs- und Weltgesellschaftstheorien und klassifiziert diese (Kap. 2). Er unterscheidet systematisch zwischen normativen Modellen politischer Weltordnung und analytischen sozialwissenschaftlichen Theorien, die sich in Theorien der Weltgesellschaft und der Globalisierung klassifizieren ließen. Im Anschluss daran führt er in die LUHMANNsche Systemtheorie als den „umfassendsten der skizzierten Weltgesellschaftsentwürfe“ (S. 102) ein (Kap. 3). Vor dem Hintergrund globaler Risiken (S. 171ff.) müsse nach normativen Implikationen eines Weltgesellschaftsideals gefragt werden. Die substanzielle Gefährdung und Steuerungsmöglichkeit menschlicher Evolution im Sinne HABERMAS' (S. 181) nimmt SEITZ zum Ausgangspunkt normativ-handlungstheoretischer Forderungen: „Die evolutionäre Logik bedarf daher des Korrektivs einer ethisch begründeten politisch-rechtlichen Ordnung“ (S. 197). Ist diese Einschätzung der Theorie LUHMANNs angemessen? An dieser Stelle ist ein Bruch in der Arbeit wahrzunehmen, der bis zum Ende die Frage unbeantwortet lässt, ob die Theorie LUHMANNs ein weltgesellschaftlicher Inhalt unter anderen ist oder als Methodologie konsequent angewandt wird. Es hat den Anschein, als ginge Seitz davon aus, Systemtheorie müsse handlungstheoretisch gewendet werden.

Konsequenterweise widmet er sich den Diskursen um ‚Globale Ethik‘ (Kap. 4) und beschäftigt sich mit der Legitimation und Reichweite ethischer Prinzipien bei der „Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse“ (S. 200), mit den Grenzen traditioneller Ethik sowie Möglichkeiten moralischer Motivation und solidarischen Handelns zwischen Multiperspektivität, Universalismus und der Gefahr von Hegemonie. Auf der Basis der entwickelten gesellschaftstheoretisch-sozialetischen Analyse beschreibt SEITZ Anschlussmöglichkeiten von Bildung und Weltgesellschaft (Kap. 5). Dabei betrachtet er das Erziehungssystem als ein auf Weltniveau operierendes funktional ausdifferenziertes System, dem verschiedene Bildungssysteme als Organisationen zugeordnet werden könnten. Er führt in den Zusam-

menhang von Lernen und Evolution ein und beschäftigt sich mit der gesellschaftlichen Funktion von Erziehung sowie dem Zusammenhang universaler Bildung zu nationalstaatlich verfasster Pädagogik im Weltsystem (Schule, Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft). Im Weiteren geht es um Konsequenzen einer ‚Bildung für die Weltgesellschaft‘ (Kap. 6) in didaktischer Hinsicht, die er auf bildungstheoretische Ansätze engführt.

Klaus SEITZ begreift das Globale Lernen „als ein pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft“ (S. 376). Er denkt über Transformationsmöglichkeiten gesellschaftlicher Herausforderungen in Lernaufgaben nach und entwirft als heuristisches Angebot – in Anlehnung an BLANKERTZ – ein „Strukturgittermodell zur Ermittlung der notwendigen Kompetenzen angesichts weltgesellschaftlicher Komplexität“ (S. 413). Hierzu setzt er die sachliche, soziale, zeitliche und räumliche Sinndimension zum technischen, praktischen und emanzipatorischen Interesse in Beziehung. Auf der Suche nach Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert diskutiert er verschiedene Ansätze im Hinblick auf die Formulierung eines differenzierten Kompetenzprofils und benennt Forschungsdesiderate für eine Didaktik Globalen Lernens. Er plädiert für einen aufklärerischen Lernbegriff in weltbürgerlicher Absicht. Kernfrage eines so verstandenen Globalen Lernens sei, „wie sich subjektive Lernprozesse in gesellschaftliche Lernprozesse, das heißt in Transformationen sozialer Systeme umsetzen lassen“ (S. 451; i.O.h.).

Die Studie von SEITZ bietet eine Fülle von Anregungen und Analysen. Es wird gezeigt, dass ein gesellschaftstheoretischer Paradigmenwechsel vom Kontext des Nationalstaates hin zu weltgesellschaftlichen Rahmenbedingungen vollzogen werden muss, um den Zusammenhang von Globalisierung und Erziehungswissenschaft in den Blick zu bekommen. Aus sozialetischer Sicht ist nachvollziehbar, dass sich der damit einhergehende Diskurs einer kritischen, weltbürgerlichen Gesellschaftstheorie verpflichtet fühlen muss. Aus theoriertechnischer Perspektive bleibt jedoch unklar, warum sich eine von SEITZ vertretene systemtheoretische Analyse normativ-diskursiv ausrichten soll. Nur vor diesem Hintergrund ist die Einschätzung Globalen Lernens als pädagogischer Intervention zu erklären, „die dazu beitragen kann, die Selbststeuerungsfähigkeit der Weltgesellschaft an-

gesichts evolutionärer globaler Risiken zu erhöhen“ (S. 463).

**5. Wulf/Merkel, Globalisierung als Herausforderung der Erziehung.** Christoph WULF und Christine MERKEL verfolgen in der von ihnen herausgegebenen Publikation das Ziel, jener Dynamik von Erziehungsprozessen nachzugehen, die durch die Intensivierung der Globalisierungsprozesse in der Gegenwart entsteht (S. 19). Das besondere Verdienst dieses Sammelbandes ist die internationale Vielfalt, die an dieser Stelle nur ausgewählt gewürdigt werden kann. In 26 deutsch- und englischsprachigen Beiträgen (ein Aufsatz wurde aus dem Französischen übersetzt) kommen Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Regionen der Welt vor ihrem je eigenen Theoriehintergrund zu Wort.

Die Publikation ist in etwa drei gleich große Abschnitte aufgeteilt. Unter der Überschrift ‚Theorien und Konzepte‘ sind Beiträge versammelt, die sich mit Teilaspekten von Globalisierung in erziehungswissenschaftlicher Perspektive beschäftigen (NESTVOGEL, ADICK, KRÜGER-POTRATZ, FLECHSIG, WULF, SCHRÖER/STING, QVARSELL, MERKEL, CHARLOT). Die Überschrift ‚Grundlagen und Perspektiven‘ umfasst Aufsätze, die Globalisierung als Herausforderung für Menschen und Gesellschaften aus heterogenen sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven thematisieren (HAMM, ZIRFAS, CERRONI-LONG, GORDON, DORENLOT, COLIN/DE-LORY-MOMBERGER/HESS/VILLE/WEIGAND, JÖRISSEN, BERNARD). Unter der Überschrift ‚Fallstudien und Verdichtungen‘ werden neun Beiträge mit sehr unterschiedlichen regionalen Bezügen präsentiert: Lateinamerika (GOERGEN, RUNGE, KÜPER), afrikanischer Kontinent (SCHEUNPFLUG, BROCK-UTNE, MNGUNI), Japan (FUJIKAWA), ehemaliges Jugoslawien (LENHART) und ‚World Heritage Studies‘ (ALBERT).

Ein zentrales Merkmal der Globalisierung sei die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (S. 11) v.a. in der Nord-Süd-Perspektive. Die Globalisierung bezeichne dabei zweierlei: Zum einen seit langem stattfindende international-strukturelle Entwicklungen, die die Geschichte des Kolonialismus in Erinnerung riefen und zum anderen gewaltige Veränderungen, deren Auswirkungen für die Zukunft nicht abgeschätzt werden könnten. Es seien Globalisierungsprozesse zu beschreiben, „die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen