

Mag.^a Dr.ⁱⁿ BARBARA THERESIA SCHRÖTTNER, M.Int.

Karl-Franzens-Universität Graz

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

E-Mail: barbara.schroettner@uni-graz.at



**Momentum 08 – Gerechtigkeit
Netzwerk 2: Gerechtigkeit und Bildungspolitik
Track 6: Bildungsphilosophie(n)**

**GLOBALE BILDUNGSHERAUFSORDERUNGEN
Zur Sicherung einer nachhaltigen Zukunftsfähigkeit der Weltgesellschaft**

Einführendes

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts stehen wir vor der Frage, wie wir die globale Zukunftsfähigkeit sichern können. Diese Fragestellung bewegt zunehmend auch die Bildungswissenschaft: Die weltweiten Entwicklungen betreffen verstärkt die unterschiedlichsten Bildungsbereiche sowie die nationale Bildungspolitik, die durch die vielfältigen Dimensionen und Ambivalenzen von Globalisierungsprozessen herausgefordert werden. Die Anforderungen, die durch die weltumspannenden Globalisierungsprozesse an die Menschen herangetragen werden, sind derzeit durch gegenläufige und widersprüchliche Entwicklungen, wie beispielsweise Integration versus Exklusion, Vielfalt versus Homogenisierung, Regionalisierung versus Internationalisierung, Entgrenzung versus Abschottung sowie Individualisierung versus Vergesellschaftung gekennzeichnet. Diese Entwicklungen haben beträchtliche Auswirkungen auf Identitäten, Lebensstile und Kulturen. Vor diesem Hintergrund rücken die Erlangung angemessener Qualifikationen für den internationalen Wettbewerb sowie die Absicherung der Menschen gegenüber den steigenden Globalisierungsrisiken in den Blickpunkt von Bildungsdiskursen.

Die Aktualität des Themas „Bildungsgerechtigkeit“ ist in erheblichem Maße auf die zunehmende Bedeutung von Bildung für die sich modernisierenden Gesellschaften im Kontext der Globalisierung zurückzuführen. Insbesondere im bildungspolitischen Diskurs wird die Zukunft der Gesellschaft verstärkt von der Zukunft der Bildung in der so genannten globalen „Wissens- und Informationsgesellschaft“ abhängig gemacht. Bildung wird dabei als eine der wichtigsten Ressourcen angesehen, die für alle Individuen in derselben Weise erschlossen und gefördert werden muss. Die Reflexion des Verhältnisses zwischen Bildung und Gerechtigkeit aus bildungstheoretischer und -philosophischer Sicht verweist in diesem Zusammenhang auf aktuelle Probleme und

Diskussionen sowie auf grundsätzliche philosophische, gesellschaftstheoretische und pädagogische Fragen (Wimmer, Reichenbach, Pongratz, 2007: 7). Aufgabe ist es, Hintergründe dieser Prozesse zu ergründen, damit die Menschheit mit Blick auf eine zukunftsfähige Entwicklung neue friedliche Wege in der globalisierten Weltgesellschaft beschreiten kann. Die Frage lautet: Wie kann eine gerechte Bildung und eine gerechte Weltordnung aussehen, die ein ‚gutes Leben‘ für die Menschen im globalen Zeitalter zum Ziel hat?

Die (un)geliebte Globalisierung

Kaum ein anderer Begriff hat aufgrund der vielfältigen Perspektiven dermaßen viele leidenschaftliche Debatten ausgelöst, Erklärungsansätze hervorgerufen und Missverständnisse erzeugt wie jener der Globalisierung. Gegenwärtig wird Globalisierung vor allem als Bestandteil eines Modernisierungs- und Verwestlichungsprozesses verstanden, bei dem sich ein tendenziell globaler Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften vollzieht; dieser Prozess verläuft relativ unabhängig von politischen Entscheidungen. Der Globalisierungsgrad variiert dabei je nach Region und Sachbereich und führt nicht zwangsläufig zu einer globalen Vereinheitlichung. Im Gegenteil: Die zunehmende kulturelle Diversifikation kann als Reaktion auf kulturelle Hegemonialbestrebungen im Zuge der Globalisierung interpretiert werden. Globalisierung hat insofern nicht, wie oft beschworen, das „Ende der Geographie“ gebracht, denn nach wie vor werden neue supraterritoriale Räume geschaffen, die bestehende Grenzen nicht auflösen, sondern allenfalls ergänzen und überlagern (Varwick, 2004: 159). Globalisierung ist gewiss kein völliges Novum, dennoch kann man ihr, im Vergleich mit früheren Internationalisierungsprozessen, insgesamt eine neue Qualität zusprechen (Steffens/Weiß, 2004: 15). Obwohl es in den aktuellen Prozessen der Globalisierung zwar einige kontinuierliche Linien zu vorangegangenen historischen Momenten gibt, kann Globalisierung nicht als eine akkumulative und lineare historische Entwicklung gesehen werden, denn sie ist durch neue Aspekte geprägt und durch große Veränderungen und Umorientierungen gekennzeichnet (Muñoz, 2006: 131). Globalisierung ist folglich ein mehrdimensionaler und folgenreicher Entgrenzungsprozess mit spezifischer sozioökonomischer, kultureller und politischer Ausprägung (Steffens/Weiß, 2004: 9).

Den Konsequenzen der Globalisierung, die sich in sämtlichen sozialen Domänen widerspiegeln, kann sich gegenwärtig kaum jemand entziehen, denn Globalisierung beinhaltet eine groß angelegte Strukturierung und Umstrukturierung von Machtverhältnissen. Die wachsenden Extensions-, Expansions- und Konzentrationsprozesse dieser Verhältnisse der Macht haben zur Folge, dass sich die Räume, in denen sich diese Macht lokalisiert, immer weiter von den örtlichen Subjekten und Ebenen entfernt (Muñoz, 2006: 132). Der Philosoph und Kulturwissenschaftler Peter Sloterdijk (2007) beschreibt, dass, während

„immer größere Teile der Weltpopulation sich bereit machen, in das große Treibhaus des Wohlstands einzuziehen, bildet sich vor der empfindlichen Außenhaut der Komfortzone eine bedrohliche Armutsvorstadt von weltweiten Ausmaßen“. Der Philosoph fragt sich erstaunt, wie lange „die Gesellschaft den schreienden Gegensatz zwischen den künstlichen Paradiesen der Wohlstandszone und dem Elendscamping der Ausgeschlossenen“ noch ertragen kann? Der nordamerikanische Moralphilosoph John Rawls hatte bereits eine Antwort auf diese Frage gefunden; er argumentierte, dass sich Ungleichheit nur so lange tolerieren lässt, wie jeder/jedem Einzelnen der Aufstieg offen steht und selbst die größten VerliererInnen ihre Chance ergreifen können. Diese Chance muss heute jedoch aufs Nachdrücklichste hinterfragt werden (Jung, 2007: 43).

Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen unter den Bedingungen der Globalisierung produzieren somit widersprüchliche Ergebnisse und (un)gewollte Nebenwirkungen (Wulf/Merkel, 2002: 14). Aufgrund dieser Entwicklungen erleben die Menschen Veränderungen, die sie in wachsendem Maße als nicht mehr nachvollziehbar und durchschaubar empfinden, da immer weniger vor Ort entschieden und gesteuert, sondern von weit entfernten internationalen Institutionen und Konzernzentralen gelenkt wird. Diese Erfahrungen erzeugen bei vielen Menschen, vor allem bei Beschäftigten mit geringerer Qualifikation und bei Personen, die nicht mobil, älter, arbeitslos oder anderweitig benachteiligt sind, eine Mischung aus Unsicherheit, Missverständnis, Unbehagen, Resignation und Aggression, welche zur Ablehnung des Nichtvertrauten und zu Ängsten führt (führen kann) (Kessler, 2003: 30-31). Der Blick auf die geschichtliche Entwicklung zeigt, dass die Fremdwahrnehmung und die Fremdheitserfahrung stets existente Phänomene waren, die allzeit die unterschiedlichsten Reaktionen hervorriefen. Dennoch, das Fremde erscheint oft als typisches Moment der Moderne, als beunruhigendes Kennzeichen einer vernetzten Welt mit rasch überwindbaren Distanzen (Hell, 2005: 14). Wer im Zeitalter der Globalisierung jedoch davon ausgeht, das Bestehende durch die Ablehnung des Fremden bewahren zu können, übersieht, dass gerade das zu Bewahrende selbst ein Produkt ständiger Bewegung ist, dass auch in Zukunft nicht ohne entsprechende innovative Impulse auskommen wird. Auch die vermeintlich homogene Nation erweist sich bei realistischer Betrachtung als ein vielfältiges ethnisch-kulturelles Mosaik (ebd., 2005: 20). Peter Sloterdijk (2005: 7) weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Begegnung mit dem Fremdem in unserer modernen Zeit häufig eine tief verankerte Verletzungs- beziehungsweise Irritationserwartung beinhaltet und Ausdrücke wie lokal und global sowie der Hybridausdruck Glokalisierung, der die Dialektik zwischen Globalisierung und Lokalisierung beschreibt, irreführend sind, da sie eine nichtexistente Symmetrie unterstellen. Und der Soziologe Wolfgang Sachs (2006: 71) argumentiert:

Die unerfreuliche Aussicht auf eine Welt, die bis in den letzten Winkel ausgeleuchtet ist vom kalten Licht der modernen Rationalität, hat offensichtlich ein neues Interesse an den dunklen Bereichen gestiftet, in denen das Besondere, das Fremde und Überraschende seinen Ort hat. Eine Welt ohne das Andere würde Stagnation bedeuten. Ob in der Natur oder in der Kultur – nur durch die Vielfalt ist Innovation möglich, kann es kreative, nichtlineare Lösungen geben. Die Zweifel mehren sich, es scheint sich eine Wende anzudeuten. Man stellt sich die Welt nicht mehr als homogenen Raum vor, in dem alle Gegensätze aufzuheben seien, sondern eher als diskontinuierlichen Raum, in dem sich die Verschiedenheit vielerorts entfalten kann.

Daraus folgt, dass in Anbetracht der Komplexität des Globalisierungsprozesses, die Gefühle der Menschen dem Globalisierungsprozess gegenüber vielfältig und äußerst gegensätzlich sind (Plate v., 2003: 6). Denn während die fortschreitenden Entwicklungen einerseits als Exklusion, Fragmentierung, Entgrenzung und Identitätsverlust erlebt werden, werden Globalisierungstendenzen andererseits von vielen Menschen als nie da gewesene Chance der Teilhabe verstanden (Unmüßig, 2005: 3). Der Sozialwissenschaftler und Politologe Ralf Dahrendorf (2002: 18) zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass Globalisierung für Millionen von Menschen in den Industrienationen, aber auch in den so genannten Entwicklungsländern, neue Lebenschancen eröffnet hat, und dass nie zuvor dermaßen viele Menschen so viele Optionen hatten wie heute. Anpassung und Widerstand, Angleichung und Differenzierung sowie Differenzierung und Ent-Differenzierung vollziehen sich im globalen Zeitalter demzufolge parallel (Wulf/Merkel, 2002: 11). Abschließend kann festgestellt werden, dass Globalisierung durch eine Reihe von Spannungen gekennzeichnet ist: Die Spannung zwischen Tradition und Modernität; Globalem und Lokalem; Universalem und Singulärem; notwendigem Wettbewerb und Sorge für Chancengleichheit; Ausweitung des Wissens und der menschlichen Fähigkeit, dieses zu assimilieren; Geistigem und Materiellem; etc. (ebd., 2002: 15f.).

Die (un)gewollten kulturellen Einflüsse

Es dürfte unumstritten sein, dass die aktuellen Globalisierungsphänomene auf einer globalen Expansion beruhen, für die eine überschaubare Zahl von AkteurInnen verantwortlich ist, deren homogenisierte Produkte gegenwärtig weltweit verfügbar sind. Diese Produkte treffen auf zum Teil gänzlich anders gepolte Kulturen, welche diese zwar begierig aufnehmen, sich jedoch gleichzeitig durch sie bedroht fühlen. Diese Entwicklung

ist widersprüchlich und mehrdimensional und viele Kulturen reagieren auf sie durch offene Anpassung oder durch Abgrenzung (Kleinsteuber/Thomaß 2004: 32). Der emeritierte Professor für Wissenschaftsgeschichte Hubert Laitko (2005: 14ff.) beschreibt, dass die Welt heute mit einer „einheitlichen Benutzeroberfläche“ für die globalen AkteurInnen überzogen ist, hinter der sich die Besonderheiten der verschiedenen Kulturen verbergen. Die internationalen Großflughäfen mit ihrem zum Verwechseln ähnlichen Erscheinungsbild nennt er als ein gutes Beispiel für diese Homogenisierung.

Die Macht einer globalen Kulturindustrie wird jedoch überschätzt, denn Kulturträger werden nach wie vor überall auf der Welt anders angenommen und interpretiert (Kemper, 2003: 18). Der Politikwissenschaftler Joachim Betz (2004: 16) zeigt auf, dass derzeit meist kein linearer Kulturtransport stattfindet; Menschen werden von kulturellen Fremdeinflüssen nicht einfach überrollt und übernehmen unreflektiert Moral- und Wertvorstellungen, sondern sie integrieren Neues stets in ihr Selbstbild. Gegenwärtig sehen sich internationale Konzerne daher immer häufiger veranlasst, den kulturellen Kontext ihrer neuen Absatzgebiete zu berücksichtigen. Auch Medienkonzerne tendieren häufiger dazu, von einheitlichen Sendekonzepten Abstand zu nehmen. KulturforscherInnen sehen daher nicht die Gefahr der Entstehung einer globalen Einheitskultur, sondern die Proliferation hybrider Mischkulturen. In diesem Zusammenhang spricht Peter Sloterdijk (2005: 7) davon, dass kulturimperialistische Exporte niemals nur zu einer Unterjochung führen, denn die NutzerInnen eignen sich das kulturelle Gut an, funktionieren es um und bilden eine eigene Synthese.

Optimistisch formuliert kann, obwohl Globalisierung gegenwärtig häufig als ein Prozess der Gleichschaltung, der Homogenisierung und der Nivellierung von Tendenzen beschrieben wird, der Austausch zwischen unterschiedlichsten lokalen Prozessen Anreize dafür geben, dass neue Differenzierungen vor allem in jenen Bereichen ausgebildet werden, welche sich auf kulturelle Globalisierungsprozesse beziehen (Kemper, 2003: 18). Aufgrund dieser Entwicklungen ist anzunehmen, dass neue Entwürfe von Welt- und Identitätsbildern verstärkt an Bedeutung gewinnen (Wintersteiner, 2004: 324).

Die (Un)gewollten Biographien

Die Individualisierung der Gesellschaft vollzieht sich aktuell auf den unterschiedlichsten Ebenen, die sowohl die objektiven Lebenslagen als auch das subjektive Bewusstsein der Menschen betreffen. Dies zeigt sich vor allem durch die Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen sowie im Bereich der Arbeit, in der die Notwendigkeit wachsender Mobilität und Flexibilität beobachtbar ist. Diese notwendige plurale Differenzierung drückt sich in einer Fülle von Lebensstilen, -formen und -welten, unterschiedlichen Interessenslagen, sozialen Milieus sowie Sub- und Spezialkulturen aus

und wird von der Tendenz begleitet, dass sich die Menschen in den Wohlstandsgesellschaften vor allem darauf konzentrieren, ein angenehmes und ‚schönes‘ Leben zu führen (Mikos, 2004: 54f.).

Gegenwärtig bleibt kaum jemand von den durch Globalisierung verursachten Phänomenen unberührt. Ohne es zu wissen und zu wollen, sind viele Menschen längst als AkteurInnen in weltgesellschaftlichen Zusammenhängen aktiv und ihre Biographien global. Den durch Globalisierung verursachten Veränderungen entspricht die so genannte „Vielörtlichkeit der eigenen Biographie“, da viele Menschen bereits ein posttraditionales Nomadenleben (auf unterschiedlichen Kontinenten und/oder im Internet) führen, welches die Ausbildung vielgestaltiger Identitäten zur Folge hat (Kemper, 2003: 17f.). Diese Entwicklungen haben längst weitreichende Folgen für das soziale Zusammenleben in der Gesellschaft. So wachsen beispielsweise die Herausforderungen an das Zusammenleben in einer Beziehung oder Ehe zunehmend, Wochenendbeziehungen sind im Anstieg begriffen und in vielen Beziehungen besteht die Gefahr, „flexibel aneinander vorbeizuleben“. Kinder gelten ohnehin als berufliches Risiko. Zynisch könnte sogar behauptet werden, dass der Single der Prototyp des globalisierten Menschen geworden ist – mit möglichst wenig persönlichen Abhängigkeiten und einer dauerhaft hohen Verfügbarkeit im Beruf (Kessler, 2003: 30).

Obwohl mit der Globalisierung der Lebensformen eine Tendenz der Angleichung und Vereinheitlichung einhergeht, und die Unterschiede zwischen den Regionen der Welt, den Nationen und den diversen Kulturen geringer werden, ist die Universalisierung der Lebensformen jedoch nicht beliebig durchsetzbar, denn die meisten Menschen bevorzugen es, in gewachsenen sozialen Formen zu leben und ertragen nur ein begrenztes Maß an Veränderungen. Ergo zeigt sich, dass die Veränderungen meist nur die Oberfläche erfassen und die kulturell geprägten Tiefenstrukturen kaum berühren. Dennoch werden diese Oberflächenveränderungen häufig als Bedrohung und als Abwertung regionaler und lokaler Kulturen und ihrer Werte erlebt und führen immer häufiger zu Aggression und Gegenwehr. Eine vereinheitlichende Globalisierung erfordert darum eine Ergänzung im Sinne einer Differenzierung der Lebensformen (Wulf/Merkel, 2002: 14).

Kritische Reflexion der Konstruktion der „Einen Welt“

Das menschliche Bewusstsein hat seit Ende der 1960er-Jahre allmählich ein neues Bild der Erde entwickelt: „Das Bild des Erdballs in seiner physischen Endlichkeit“. Das Photo der Erde, welches aus dem Weltraum aufgenommen wurde und deutlich vor Augen führt, dass die Erde ein Ganzes ist, hat sich als Symbol des gegenwärtigen Zeitalters etabliert. Die BewohnerInnen der Erde fühlen sich als Teil der „Menschheit“, sie sind infolge jedoch auch zu einem gemeinsamen Schicksal verurteilt. Durch das Photo wurde den Menschen zum

ersten Mal in der Geschichte der Planet in seiner Abgeschlossenheit bewusst. Von diesem Zeitpunkt an bedeutete die „eine Welt“ auch eine physische Einheit – die „eine Erde“, welche auf biophysikalische Tatsachen begründet ist. Angesichts der unabsehbaren Entwicklungen bzw. Gefährdungen in der Zukunft, mehren sich nun die besorgten Stimmen, die einen weltweiten politischen Zusammenhalt und eine „Entwicklung“ fordern, welche den übergreifenden biophysikalischen Zusammenhängen gerecht wird. Das Motto lautet: „Die Erde ist ein Ganzes, aber die Welt ist es nicht.“ Was einst als historischer Auftrag verstanden wurde, erweist sich derzeit als bedrohliches Schicksal. An die Stelle hoffnungsfroher Appelle sind mittlerweile düstere Warnungen getreten: „Eine Welt oder keine Welt“ lautet daher der aktuelle Slogan und „Das Überleben des Planeten sichern!“ ist das unabweisbare Gebot. In diesem Zusammenhang kann Autonomie rasch zur antisozialen Bestrebung und der Anspruch auf Verschiedenheit zum Hindernis für kollektives Handeln werden (ebd., 2006: 62ff.). Die Frage, laut Sachs (2006: 66), ist demnach, „ob man in den Kategorien der einen Welt denkt oder sie ablehnt – beides ist selbstzerstörerisch“; der Soziologe begründet diese Annahme wie folgt:

Einerseits ist es in unserem Zeitalter der Kulturverdampfung ein Sakrileg, den globalen Raum als eine vereinigte, hochintegrierte Welt zu entwerfen. Andererseits kommt selbst eine Vision, die den globalen Raum als eine Vielzahl verschiedener und nur lose verbundener Welten sieht, angesichts lauender Gewalt und Naturzerstörung nicht ohne eine Idee von Ökumene aus.

Derzeit gibt es viele Aufrufe zur Entwicklung eines globalen Bewusstseins. Globale Verantwortung zu übernehmen führt jedoch in das bereits beschriebene Dilemma, dass einerseits auf eine weltumfassende Lösung der gegenwärtigen Probleme gehofft wird, jedoch gerade die universalistischen Konzepte wie beispielsweise das Konzept der „Entwicklung“ diejenigen waren, welche die Menschheit in ihre aktuelle missliche Lage gebracht haben (Sachs, 2006: 66). Gegenwärtig hat kaum ein anderes Wort einen so bestimmenden Einfluss auf die Richtung des Denkens und Verhaltens wie Entwicklung (Esteva, 2006: 28). Nach wie vor klingt das Wort Entwicklung nach erwünschtem Wandel, nach einem Schritt in die richtige Richtung vom Schlechten zum Besseren und vermittelt somit eine Bewegung, welche „von einem allgemein gültigen und unabweisbaren Prinzip geleitet und auf ein erstrebenswertes Ziel gerichtet ist“. Obwohl die positive Bedeutung des Wortes Entwicklung im Verlauf von 200 Jahren gesellschaftlich etabliert und tief verwurzelt worden ist, verweist sie für zwei Drittel der Menschheit darauf hin, dass sie selbst nicht entwickelt sind (ebd., 2006: 32). Für diese Menschen bedeutet Unterentwicklung die lebenslange Erfahrung, sich unterordnen zu müssen, auf Irrwege geführt zu werden, und

Diskriminierung und Unterwerfung ertragen zu müssen (ebd., 2006: 28). Der mexikanische Intellektuelle Gustavo Esteva (2006: 51), der zu den vehementesten Kritikern des Konzepts der Entwicklung gehört, kritisiert daher: Manche mögen vielleicht noch immer davon überzeugt sein, dass Entwicklungsziele für die (marginalisierte) Bevölkerung die richtigen Ideale sind, doch unter den gegenwärtigen strukturellen Bedingungen ist die umfassende Verwirklichung dieser Ziele unmöglich.

Entwicklung bleibt somit ein unerfülltes Heilsversprechen, da es sich auf die sehr westliche, unannehmbare und unbeweisbare Annahme stützt, es gebe die „eine Welt“ und ihre „lineare Evolution“. Blindheit und Gewalt liegt in der Idee der „Einen Welt“ und die scheinbar homogenen Einheiten („ein Markt“, „ein Frieden“, „eine Menschheit“, „ein Planet“) können nach Wolfgang Sachs (2006) nur „auf der Auslöschung der Anderen konstruiert werden“. In diesem Zusammenhang ist jedoch feststellbar, dass die Vernichtung von Differenz sowie die Zerstörung alternativer Kosmvisionen im Namen von „Entwicklung“ bisher keine strahlende Zukunft brachte (Echavarría Alvarez und Koppensteiner, 2006: 10). Dennoch: Künftig könnte die „eine Welt“ als Rahmen gesehen werden, in dem die verschiedenen Orte in ihrer Dichte und Tiefe zur Geltung kommen - eine regulative Idee, die örtliche Bestrebungen in einen Kontext setzt. Die Erfordernisse der vielgestaltigen Welt könnten durch diesen „kosmopolitischen Lokalismus“ berücksichtigt und die Vielfalt jedes einzelnen Ortes gewürdigt werden (Sachs, 2006: 73).

Visionen von der „Zukunft der Menschheit“

Um in der Gegenwart bestehen zu können, braucht es „Bilder der Zukunft“ die Orientierung bieten. Bereits in der Vergangenheit gab es kulturell etablierte Bilder der Zukunft, konkrete Mythen, die Geltung in der Wirklichkeit hatten. In der Moderne wurden diese, wie beschrieben, gegen eine Illusion und gegen Erwartungen, die sich an die Idee der „Entwicklung“ knüpften, eingetauscht: „Wachstum, Evolution, Reife, Modernisierung“ (Esteva 2006: 52). Auf der Grundlage der vorangegangenen Ausführungen ist die Frage von Stephen Hawking einzuordnen. Der renommierte britische Astrophysiker Hawking eröffnete im Juli 2006 eine Debatte in einem Internet-Forum von Yahoo mit der Frage: „In einer Welt, die politisch, sozial und ökologisch im Chaos ist: Wie kann die Menschheit die nächsten 100 Jahre überleben?“ Auf diese Frage des Astrophysikers, der durch seine Forschung auf dem Gebiet „der Physik der Schwarzen Löcher“ einem breiten Publikum bekannt geworden ist, antworteten Tausende Menschen. Anhand der großen Anzahl von Antworten, die der Astrophysiker betreffend der Frage des Überlebens der Menschheit bekam, ist zu schließen, dass dieses Thema weltweit die unterschiedlichsten Menschen interessiert, berührt, aber auch ängstigt (Die Zeit, 2006). Drei ausgewählte Antworten sind

im Folgenden dargelegt. Für den Philosophen Andreas Oberprantacher (2008) stellt Hawking's Frage eine „paradoxe Hoffnung“ dar. Er argumentiert wie folgt

Paradoxe Hoffnung: Vielleicht wäre es an der Zeit, sich von einer politisch verbrämten Hoffnung zu verabschieden, die sich unter dem Vorzeichen der (individuellen, kollektiven, planetarischen) Selbsterhaltung konstituiert und die ‚Welt‘ als Feld von Machbarkeiten denkt. Welch eine Vermessenheit ist es denn auch zu glauben, das ‚unsere‘ Erde noch zu ‚retten‘ sei, dass man Pläne für die Zukunft des Planeten ‚schmieden‘ könne, dass die Menschheit unbedingt ‚überleben‘ müsse. Sofern sich der Schrecken vor den katastrophalen Konsequenzen unserer technischen Vernunft nicht selten auf den Glauben, Verbesserungen herbeiführen zu können, beruft, wäre es doch eine Überlegung wert, ob sich Hoffnung, von nun an, an der Auf- und Hingabe aller bisherigen Hoffnungen zu messen habe - aller Unvernunft zum Trotz.

Inspiziert von Hawking's Problemstellung, stellt sich für den Industrial Designer Gert Hasenhütl (2008) die Frage, ob die Überlebensfrage eine Ressourcenfrage unseres Planeten oder eine soziale Frage der menschlichen Wesen ist. Hasenhütl geht davon aus, dass die Menschheit technisch überleben wird, wobei sich die Frage ergibt, was dabei von ihrem sozialen Kern übrig bleibt. Er argumentiert, dass der Versuch, die Frage technisch bzw. ökonomisch zu beantworten, unweigerlich zu einer Überschätzung des Menschen und einer Missachtung der Natur führt. Hawking's Frage ist folglich eine ethische, denn wer hat das Recht eine Antwort auf diese Frage zu geben ohne damit das menschliche Wesen oder das Wirtschaftswachstum zu glorifizieren: GenforscherInnen, PhysikerInnen, PhilosophInnen oder ZukunftsforscherInnen? Der Industrial Designer erklärt, dass gerade ZukunftsforscherInnen Fragen nach der Zukunft des Planeten häufig mit mythischen Geschichten beantworten, wobei sie weit in die Vergangenheit (Apokalypse, Altes Testament) zurückgreifen, um fassbare Antworten geben zu können. Für Hasenhütl ist Hawking's Fragestellung daher primär eine Glaubensfrage, da das Wissen zu einer objektiv-wissenschaftlich sinnvollen Beantwortung nicht vorhanden ist und infolgedessen jede Antwort nur aus Glaubensanteilen und Prognosen bestehen kann. Zukunftsfragen wurden in der Vergangenheit beispielsweise häufig von Orakel beantwortet. Daraus folgt für Hasenhütl, dass es einfacher (und wahrscheinlich sinnvoller) ist, sich zu fragen: „Wie kann der Großteil der Menschheit in diesem Augenblick überleben?“ und „Wie kann die Natur die nächsten 100 Jahre überleben?“ Für ihn verwandelt sich die pragmatische Eingrenzung dieser Fragen

unerwartet in ein politisches Programm. Die westliche Welt ist deshalb weit davon entfernt diese Überlebensfrage beantworten zu können und wahrscheinlich auch beantworten zu wollen, denn sie überlebt auf Kosten der ärmeren Länder. Der Dozent für Industrial Design zeigt auf, dass es leider eine anthropologische Konstante ist, dass Menschen, wenn sie einmal Macht über andere gewonnen haben, diese nicht mehr abgeben wollen. Diese Tatsache führt, laut Hasenhütl, folglich zu denjenigen, die den Kern dieser Fragestellung ausmachen: den Überlebenden.

Für den Geschäftsführer der Tiroler Hospiz-Gemeinschaft, Werner Mühlböck (2008), ist die wichtigste aller Fragen für jede/n einzelne/n sowie für die gesamte Menschheit die Frage nach dem „guten Leben“. Nach Mühlböck ist für ein „gutes Leben“ eine Entwicklung zu folgenden vier Prämissen notwendig: 1) Ent-Materialisierung: Ziel ist die Überwindung der Konzentration auf das Materielle; 2) Ent-Marketingisierung: Die Kommunikationsgesellschaft hat aktuell die Meinung der Masse zum wesentlichen Schlüssel zum Erfolg erhoben; 3) Ent-Ökonomisierung: Der Markt drängt eigengesetzlich zur Ökonomisierung fast aller Lebensbereiche, womit alles zum reinen Marktgut gewordene langfristig ausgehöhlt wird und das Potential für Tiefe verliert. Für ihn sind die fatalsten Auswirkungen dieser Entwicklung im „Marktgut Bildung“ erkennbar; 4) Spiritualisierung: Die Konzentration auf „Spiritualität ist „letztlich immer eine Konzentration auf das Gute, auf das nicht Laute, auf die Schöpfung“, die, zusammenfassend ausgedrückt, wiederum unweigerlich zur oben genannten Frage weist: „Was ist gutes Leben?“.

In Anlehnung an Werner Mühlböck's Gedanken kann in diesem Zusammenhang das Konzept der Verwirklichungschancen („capability approach“) genannt werden, welches an Aristoteles und John Rawls „A Theorie of Justice“ anschließt und aus der Frage nach dem guten und gerechten Leben entstanden ist. Das Konzept wurde von der nordamerikanischen Philosophin Martha Nussbaum und dem indischen Wirtschaftsnobelpreisträger von 1998 Amartya Sen zu Beginn der 80er Jahre entwickelt und bezieht sich auf die Verteilungsgerechtigkeit. Gerechtigkeit ist im „capability concept“ die essentielle Grundvoraussetzung für das Zusammenleben in der Gemeinschaft. Der Entwicklung menschlicher Fähigkeiten wird eine große Bedeutung zugesprochen. Eine weitere Annahme lautet, dass Geld und Reichtümer kein Gut darstellen und immer nur Mittel zum Zweck sind, nie aber der Zweck an sich. Das Konzept wendet sich folglich gegen utilitaristische Strategien der (Nutzen)Maximierung (Riesenkampff, 2005: 145ff.) und konzentriert sich auf die Verteilungseigenschaften, -möglichkeiten, -notwendigkeiten gesellschaftlicher Strukturen und auf den Abbau von Ungerechtigkeiten und Unfreiheiten. Das Anliegen des Konzeptes ist es, die oft ungerechten Ausgangspositionen und Lebenschancen von Menschen zu prüfen und festzustellen, inwiefern staatliche

Institutionen durch wirtschaftliche, soziale oder politische Faktoren Einfluss nehmen können (ebd., 2005: 116).

Bildungs(un)gleichheit und Bildungs(un)gerechtigkeit

Die Frage nach einem „guten Leben“ beinhaltet immer jene nach „gerechter Teilhabe“ sowie „gerechter Verteilung“. Auch im Bereich der Bildung und hinsichtlich Fragestellungen zum bildungstheoretischen und -politischen Gebrauch des Ausdrucks „Bildungs(un)gerechtigkeit“ ist diese Fragestellung grundlegend. Gegenwärtig zeigt sich, dass die Chancengleichheit beim Zugang zur Bildung nicht zwangsläufig gesellschaftliche Gerechtigkeit durch Bildung zur Folge hat. Aktuelle, primär sozio-politische Diskussionen um Bildungs(un)gerechtigkeit weisen in diesem Zusammenhang auf grundlegende ethisch-philosophische und bildungstheoretische Problembereiche hin. Die Diskurse betreffend Bildungschancen, das Menschenrecht auf Bildung sowie soziale Gerechtigkeit und Bildungs(un)gleichheit stellen einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsgerechtigkeit und der Herstellung gesellschaftlicher Gerechtigkeit durch Bildung her; je nach Kontext wird das eine als Bedingung für das andere oder umgekehrt angesehen (Wimmer, Reichenbach, Pongratz, 2007: 8).

Augenblicklich fordert Globalisierung in wachsendem Maße die Bildungspraxis und die Bildungspolitik heraus, und die Absicherung der Menschen gegen die wachsenden Risiken der Globalisierungsprozesse sowie die Qualifikation für den globalen Wettbewerb stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit (Kessler, 2003: 33). Mit dem Hinweis auf Globalisierungsphänomene wird deshalb bereits massiv Bildungspolitik betrieben, die vor allem auf neoliberalen Vorstellungen begründet ist. Demzufolge gibt es die Forderung nach Bildungsreformen, die auf die verschärfte internationale Konkurrenz reagieren, wodurch im institutionellen Bildungsbereich verstärkt eine von der Marktideologie geprägte Neuorientierung um sich greift (Steffens/Weiß, 2004: 26). Im Rahmen dieser Entwicklung werden bisher öffentliche Güter zu handelbaren Dienstleistungen umgewandelt und aufgrund von Privatisierungen oder Marktöffnungen vermehrt privaten AnbieterInnen überlassen. In Bezug auf die aktuelle Bildungspraxis sind die rechtlichen und technischen Voraussetzungen des warenförmigen Handels mit Bildung somit weitgehend entwickelt (ebd., 2004: 19).

Es ist offenkundig, dass, während der bildungspolitische Leitsatz bisher die Formierung der nationalen Identität und die Stärkung des sozialen Zusammenhalts zum Ziel hatte, es, aufgrund des verschärften internationalen Standortwettbewerbs, zu einer Umorientierung in Richtung ökonomisches Leitziel kommt. Gegenwärtig ist daher im Bildungsbereich – in der schulischen sowie in der universitären Ausbildung – der Anspruch an eine „Effizienz“-Steigerung zu beobachten, wie beispielsweise verkürzte

Ausbildungszeiten oder die verstärkte Nachfrage nach einer Elitenförderung zeigen. Diese Entwicklung deutet auf eine längst erfolgte Orientierung und Anpassung an eine globalisierte Marktökonomie hin, die dazu führt, dass Bildung zur Ware degeneriert, welche auf dem privaten Markt gehandelt wird. Die Folge ist, dass Bildungssysteme derzeit als Initiatoren und Verstärker von Globalisierungsprozessen auftreten. So signalisieren beispielsweise die von der OECD getragenen Leistungsvergleiche wie PISA eine „Globalisierung des pädagogischen Diskurses“. Ungeachtet dessen sind die nationalen Bildungssysteme jedoch nach wie vor nationalpolitisch organisiert, sprachlich an der nationalen Muttersprache orientiert und nicht auf interkulturellen Unterricht eingestellt. Daraus folgt, dass die institutionelle nationale Bildung den Herausforderungen der globalen Diskrepanzen im Sinne einer „Bereitschaft zum globalen Ausgleich“ hinterherhinkt und ihre Rolle als stabilisierender Faktor nicht erfüllt. Die traditionellen Bildungsinstitutionen sind demzufolge wenig geeignet, Kompetenzen für transzendierende Identitäten im Zeitalter der Globalisierung zu vermitteln, obwohl sich gerade in der lokalen Präsenz von Globalisierungsphänomenen für die Bildungspraxis eine didaktische Grundstruktur eröffnet, durch die im aktuell Wahrnehmbaren wesentliche Züge der komplexen Globalisierungsprozesse erkannt und bearbeitet werden könnten (Steffens/Weiß, 2004: 26ff.).

Paradoxerweise ist im Bereich des Bildungswesens künftig eine noch massivere Aushöhlung des nationalstaatlichen Gestaltungsvermögens zu erwarten (Laitko, 2005: 2), denn die bisherigen AkteurInnen einer staatlich-öffentlichen Steuerung von Bildung, Wissenschaft und Technologie treten ihre Lenkungs Kompetenzen in wachsendem Maße an supranationale Organisationen sowie an transnationale Konzerne und deren Stiftungen ab (ebd., 2005: 4). Auch die Universitäten werden gegenwärtig verstärkt zu Vollzugsorganen, die supranationale Beschlüsse wie beispielsweise den Bologna-Prozess ohne gesellschaftliche Debatte umsetzen (Steffens/Weiß, 2004: 19). Aufgrund dieser rasanten Veränderung befürchten viele, dass sie mit den Entwicklungen nur dann mithalten und sich auf dem globalen Markt behaupten können, wenn sie sich lebenslang fortbilden (Kessler, 2003: 33). Der österreichische Erwachsenenbildner Werner Lenz (1999) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass sich die Problemstellungen in Hinsicht auf „Lernen, Bildung sowie Erwachsenen- und Weiterbildung“ zur sozialen Frage der nächsten Jahrzehnte entwickeln werden. Weiterbildungseinrichtungen erweisen sich bereits seit längerer Zeit als Seismographen dieser gesellschaftlichen Problemlagen. Die Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren bereits verstärkt zu einer Begleitmaßnahme von Modernisierungsprozessen und als Notbehelf einer unter Modernisierungszwänge geratenen Gesellschaft gewandelt. Das traditionelle Anliegen der Erwachsenenbildung, Kompensation von Bildungsdefiziten zu betreiben, ist dabei in den Hintergrund gerückt. Insbesondere die Bildungsarbeit mit

bildungsmäßig und sozial unterprivilegierten und benachteiligten Menschen, die personal- und kostenintensiv ist, wurde zunehmend vernachlässigt. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung wird in Zukunft vermutlich darin bestehen, die/den Einzelne/n zu stärken und zu stützen, damit sie/er die gesellschaftlichen Verhältnisse und die sozialen Zukunfts- und Schlüsselprobleme erkennen und ihre Folgen bewältigen kann.

Gegenwärtig steht die Frage im Raum, welche Art von Bildung eine sich transformierende Gesellschaft benötigt, damit ihre Position in der internationalen Konkurrenz erhalten werden kann und die einzelnen Personen am Markt bestehen, jedoch weiterhin ein freies Leben führen können (Wimmer, Reichenbach, Pongratz, 2007: 7). Die soziale Zielsetzung sollte in Zukunft deshalb vorrangig darin bestehen, neben der wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Lern- und Bildungsinhalten auch die persönlichkeitsbildende, identitätsstärkende, selbstkultivierende und lebensbegleitende Funktion von Bildung, die eine Analyse der Weltgesellschaft ermöglicht, wieder in den Blickpunkt zu rücken. Die bevorstehenden Weichenstellungen betreffen folgerichtig die Förderung der Eigeninitiative und der Verwirklichungschancen (capability approach), die Ausbildung demokratischer und gewaltfreier Umgangsformen, die Entwicklung interkultureller Kompetenzen sowie die Umsetzung solidarischer Denk- und Handlungsansätze. Die Entwicklung neuer Kulturen des sich Bildens, Lernens und Lehrens, welche auf die globalen Herausforderungen reagieren (können), stellt sich dementsprechend dringlich. Als Beispiele für diese neuen Kulturen sind, abgesehen vom Konzept des „lebenslangen Lernens“, das „interkulturelle Lernen“ und das „globale Lernen“ sowie die Öko-, Menschenrechts- und Friedenspädagogik zu nennen.

Gerechte Bildung für eine gerechte Weltordnung?

Wie verhalten wir uns gegenüber der Globalisierung in Hinblick auf das Ziel einer gerechten Weltordnung und einer gerechten Bildung, die gute Lebenschancen für alle Menschen der Erde anstrebt? Aktuelle pädagogische Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung verweisen, wie bereits angesprochen, auf transnationale Solidarität, auf die Ausbildung eines ökologischen und globalen Bewusstseins, auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen sowie auf globales Lernen als Schlüsselkompetenzen. Diese Schlüsselkompetenzen können als Basis von Grundkenntnissen und -fertigkeiten und als Voraussetzung für lebenslanges Lernen angesehen werden, die auf ein friedliches Zusammenleben in der Weltgesellschaft vorbereiten (Wintersteiner, 2004: 320). Im Folgenden werden zwei Bildungskonzepte, das globale Lernen und die Friedenspädagogik, näher dargestellt. Die Konzepte zeigen auf, dass die vorab genannten „weltumspannenden Schlüsselkompetenzen“ grundlegend für eine zukunftsfähige Bildung sind, wobei ihr Ziel darin besteht, die Menschen dabei zu unterstützen, die Herausforderungen, welche durch

Globalisierungsphänomene auftreten, zu meistern und ein friedliches Zusammenleben zu fördern.

Das Bildungskonzept des „globalen Lernens“, versteht sich als ein offenes und sich entwickelndes Konzept zeitgemäßer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Das globale Lernen nährt sich aus den Konzepten, Methoden und Analysen der Interkulturellen Pädagogik, der Menschenrechtsbildung, der Ökopädagogik, der (Entwicklungs-)Politischen Bildung sowie der Friedenspädagogik. Die aktive Mitgestaltung an einer lebenswerten Zukunft und die Mitverantwortung für gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen können als zentrale Merkmale des globalen Lernens genannt werden. Darüber hinaus stehen die Ausbildung sozialer Kompetenzen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie die Einhaltung ethischer Grundprinzipien für eine nachhaltige Entwicklung im Mittelpunkt des Interesses (Welthaus Graz, 2007). Die zentrale Frage einer Pädagogik des globalen Lernens ist, wie wir uns gegenüber der Globalisierung im Hinblick auf das Ziel einer gerechten Weltordnung und einer Bildung verhalten, die gute Lebenschancen für alle Menschen der Erde anstrebt (Wintersteiner, 2004: 320). Der Erziehungs- und Bildungswissenschaftler Klaus Seits (2000) kritisiert jedoch, dass die bisherigen Lehr- und Lernbedingungen für globales Lernen weitgehend unpräzisiert sowie gesellschaftstheoretisch und politisch defizient geblieben sind, denn die Appelle des globalen Lernens richten sich nach wie vor nach diffusen Gemeinschaftsgefühlen und erschöpfen sich zum großen Teil in „folgenloser Gesinnungspädagogik“. Die Idee vom globalen Lernen ist daher als Impuls zwar zu würdigen, einer Pädagogik des „globalen Lernens“ ist jedoch anzuraten, sich zukünftig um eine präzisere Beschreibung der weltgesellschaftlichen Verhältnisse zu bemühen“ (Steffens/Weiß, 2004: 29). Überdies gibt es Befürchtungen von KritikerInnen, insbesondere aus der Dritten Welt, die das Konzept des globalen Lernens nur als pädagogische Begleitmusik zum vorherrschenden Wirtschaftsliberalismus sehen. Sie geben zu bedenken, dass dieses Konzept eine Neuauflage des westlichen Kulturimperialismus fördern könnte. Das globale Lernen verlangt demgemäß ein ganzheitliches, partizipatives, interdisziplinäres, handlungsorientiertes methodisches und vor allem transkulturelles Vorgehen (Wintersteiner, 2004: 320).

Das zweite Beispiel einer zeitgemäßen Bildungskonzeption ist die Friedenspädagogik, die in einer sich globalisierenden Welt zunehmend vom Rande des pädagogischen Diskurses ins Zentrum pädagogischer und bildungswissenschaftlicher Reflexion sowie erzieherischer Praxis rückt. Gründe dafür sind die veränderten bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die aktuellen Anforderungen bzw. Herausforderungen an die pädagogische Praxis. Die Friedenspädagogik mit ihrer nachdrücklichen Kritik an Gewalt und ihrer Hinwendung zu einer „Kultur des Friedens“ kann als ein Gesamtkonzept beschrieben werden, welches die Bereiche interkulturelles und

globales Lernen, Menschenrechtserziehung und Konflikttransformation, Ökopädagogik sowie die Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung beinhaltet. Als Kernmerkmale der Friedenspädagogik sind der Abbau kultureller, struktureller aber auch direkter Gewalt, das friedliche Zusammenleben der Menschen in der Weltgesellschaft, der interkulturelle Austausch, der konstruktive Umgang mit Konflikten sowie die Förderung globalen Bewusstseins zu nennen. Die Inhalte und Methoden der Friedenspädagogik, ihre Strukturen und Organisationsformen und ihr internationaler, komparatistischer, multipolarer und globaler Charakter können als zentrale Bestandteile einer zukunftsorientierten und -fähigen Bildung genannt werden. Die friedenspädagogische Herausforderung besteht bei diesem Bildungskonzept darin, positive Perspektiven anzubieten, indem beispielsweise komplexe Zusammenhänge analysiert werden, die hinter scheinbar chaotischen Entwicklungen stehen. Die Verantwortung der Friedenspädagogik liegt darin, die globalen Zusammenhänge aufzuzeigen, auf alternative Konzepte sowie soziale Kräfte aufmerksam zu machen sowie politisches Handeln und politische Bildung im globalen Maßstab zu definieren. Die Aufgabe der Friedenspädagogik beinhaltet, sich auf die Entwicklung einer Pädagogik des Anderen zu konzentrieren. Die Erkenntnis, dass der Respekt für die/den Andere/n die individuelle Eigenheit sichert und ihre/seine Entfaltung ermöglicht, steht dabei im Vordergrund. Ziel ist die Befähigung der Menschen, sich aktiv an der Lösung der aktuellen globalen Probleme zu beteiligen. Dies erfordert globale Solidarität und die Entwicklung einer weltweiten „Kultur des Friedens“ (Wintersteiner, 2004: 316-329). Francisco Muñoz (2006: 138) merkt jedoch kritisch an, dass Friede auch als eine Quelle der Gewalt gesehen werden kann, wenn Friede als absolut, als etwas in sich abgeschlossenes, als Endpunkt, oder utopisches Ziel verstanden wird. Ein Mittelweg könnte der „unvollkommene Frieden“ sein – ein Weg zwischen maximalistischem Utopismus und konservativem Konformismus. Der unvollkommene Friede, kann laut Muñoz (2006: 137), wenn auch in einem bescheideneren Ausmaß, ein globales und wünschenswertes Ziel darstellen. Auf der Basis von Muñoz' (2006: 137) Analyse sollte die Zukunft daher „wünschenswert, dauerhaft, gerecht, friedlich, aber auch unvollkommen sein“.

Resümee

Der vorliegende Artikel zeigt auf, dass eine generelle „Anti-Globalisierungs-Haltung“ dauerhaft nicht ausreicht, um einer „Globalisierung neoliberaler Strategien“ entgegenzutreten und sozio-ökonomische und politische Umorientierungen zu realisieren. Nur durch die Globalisierung humaner, sozial gerechter und ökologisch tragfähiger Prinzipien, Strukturen und Praktiken kann den negativen Auswirkungen von Globalisierungsprozessen entgegengewirkt werden (Steffens/Weiß, 2004: 16). Wolfgang Sachs' Ansicht ist es, dass sich eine Politik, die der Verantwortung gerecht wird, Kohärenz in

einer globalisierten Welt zu bewirken, an den folgenden drei Prinzipien orientieren sollte: an unilateraler Selbstbeschränkung, Regeneration und an interkulturellem Dialog zwischen den Kulturen. Nach Sachs gibt es kein gemeinsames Fortschrittsideal mehr und der „Königsweg der Entwicklung“ hat sein Ziel verfehlt. Eine friedliche und nachhaltige Koexistenz ist deshalb nur dann möglich, wenn es in jeder Kultur die Bereitschaft zu kritischer Selbstbefragung gibt, denn nur durch einen Prozess ständiger Auseinandersetzung und Übereinkunft kann Kohärenz entstehen (Sachs, 2006: 72). Auffallend ist jedoch, dass im Unterschied zur verbliebenen Ära der Entwicklung die von Sachs vorgeschlagenen Ideale keine universellen Wahrheiten und starken Ideale mehr beinhalten, die auf die „eine Menschheit“ in der „einen Welt“ anzuwenden wären (Echavarría Alvarez und Koppensteiner, 2006: 10).

Für Francisco Muñoz besteht die Notwendigkeit, dass sich die Menschen die Zukunft zu Eigen machen. Diese Aneignung soll aber nicht nur an Hand von Wünschen und Utopien geschehen, sondern durch inter- und transdisziplinäre wissenschaftliche Forschungen unterstützt werden (ebd., 2006: 137ff.), zu der, wie dieser Artikel zeigt, auch die Bildungswissenschaft einen wichtigen Beitrag leisten kann. Zunehmend wird bereits erkannt, dass Globalisierung theoretisch wie auch praktisch eine Herausforderung für die Bildungswissenschaft darstellt und in die pädagogische Diskussion aufgenommen werden muss (Steffens/Weiß, 2004: 25f.). Es ist jedoch nicht ausreichend, nur die Bedeutung von Globalisierung für Bildungs-, Lern- und Lehrinhalte zu erfragen. Es ist erforderlich, die Auswirkungen auf und Konsequenzen von Globalisierungsprozessen für die Bildung selbst zu betrachten, um ein Gesamtbild über deren Aktualität, Probleme, Herausforderungen, Aufgaben und Möglichkeiten zu erhalten (Wintersteiner, 2004: 318). Eine differenzierte Bestandsaufnahme und Reflexion von Globalisierungsprozessen, die Analyse von (globalen) Konfliktlinien, die Untersuchung etablierter Konzepte („Entwicklung“, „eine Welt“, etc.) sowie die Gestaltung lebbarer Zukunftsvisionen sind für die Entwicklung zeitgemäßer gerechter Bildungsperspektiven daher unentbehrlich.

Bibliography

BETZ, Joachim (2004): „Auf dem Weg zu einer globalisierten Welt? Tendenzen, Indikatoren und Folgen der Globalisierung“, In: KÜBLER, Hans-Dieter und Elmar ELLING (Hrsg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihr Konsequenzen*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 8-20.

DAHRENDORF, Ralf (2002): „Anmerkungen zur Globalisierung“, In: KEMPER, Peter und Ulrich SONNENSCHNEIN (Hrsg.): *Globalisierung im Alltag*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 13-25.

DIETRICH, Wolfgang (2006): „Plädoyer für die vielen Frieden“, In: DIETRICH, Wolfgang, ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina and Norbert KOPPENSTEINER (Hrsg.): *Schlüsseltexte der Friedensforschung*, Wien, LIT-Verlag, S. 140-162.

ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina and Norbert KOPPENSTEINER (2006): „Einleitung“, In: DIETRICH, Wolfgang, ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina and Norbert KOPPENSTEINER (Hrsg.): *Schlüsseltexte der Friedensforschung*, Wien, LIT-Verlag, S. 9-14.

ESTEVA, Gustavo (2006): „Entwicklung“, In: DIETRICH, Wolfgang, ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina and Norbert KOPPENSTEINER (Hrsg.): *Schlüsseltexte der Friedensforschung*, Wien, LIT-Verlag, S. 25-54.

HASENHÜTL, Gert (2008): *Debatte über die Zukunft der Welt*, Manuskript A, 17. Juni, Wien.

HELL, Johannes (2005): „Fremde, Fremdsein - von der Normalität eines scheinbaren Problemzustandes“, In: *Informationen zur politischen Bildung: Vorurteile*, Nr. 271, S. 14-20.

JUNG, Alexander u. a. (2007): „Gipfel der Ungerechtigkeit“, In: *Der Spiegel: Globalisierung. Gewinner, Verlierer*, Nr. 23. Juni, S. 40-57.

KEMPER, Peter (2003): „Global denken, lokal leben. Tagtägliche Folgen der Globalisierung“, In: KEMPER, Peter und Ulrich SONNENSCHNEIN (Hrsg.) (2003): *Glück und Globalisierung. Alltag in Zeiten der Weltgesellschaft*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, S. 15-26.

KESSLER, Wolfgang (2003): „Gesellschaften unter Globalisierungsdruck“, In: *Informationen zur politischen Bildung: Globalisierung*, Nr. 280, S. 27-33.

KLEINSTEUBER, Hans J. and Barbara THOMAß (2004): „Globalisierung des Medienmarktes“, In: KÜBLER, Hans-Dieter und Elmar ELLING (Hrsg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-42.

LAITKO, Hubert (2005): „Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherungen an ein großes Thema“, In: GRÄBE, Hans-Gert (Hrsg.): *Wissen und Bildung in der modernen Gesellschaft*, Texte der V. Rosa-Luxemburg-Konferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Reihe Texte zur politischen Bildung 34, Leipzig, S. 25-74.

LENZ, Werner (1999): *On the Road Again. Mit Bildung unterwegs*, Innsbruck und Wien, Studien-Verlag.

MIKOS, Lothar (2004): „Die Aufwertung des Alltags. Events, Spaßgesellschaft und die ‚Inszenierung des Banalen‘“, In: Kübler, Hans-Dieter und Elmar Elling (Hrsg.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 54-59.

MÜHLBÖCK, Werner (2008): *Debatte über die Zukunft der Welt*, Manuskript B, 16. Juni, Innsbruck.

MUNOZ, Francisco (2006): „Der unvollkommene Frieden“, In: DIETRICH, Wolfgang, ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina and Norbert KOPPENSTEINER (Hrsg.): *Schlüsseltex-te der Friedensforschung*, Wien, LIT-Verlag, S. 92-139.

OBERPRANTACHER, Andreas (2008): *Debatte über die Zukunft der Welt*, Manuskript C, 8. Mai, Institut für Philosophie, Universität Innsbruck.

PLATE v., Bernhard (2003): „Grundzüge der Globalisierung“, In: *Informationen zur politischen Bildung: Globalisierung*, Nr. 280, S. 3-6.

RIESENKAMPFF, Isebel-le Caroline (2005): *Ethik und Politik: Aristoteles und Martha C. Nußbaum, Antike Elemente in einem zeitgenössischen, ethischen Ansatz der Entwicklungspolitik*, Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2005/2255/pdf/RiesenkampffIsebel-le-2005-06-30.pdf>, letzter Zugriff: 28-08-2008.

SACHS, Wolfgang (2006): „Die Eine Welt“, In: DIETRICH, Wolfgang, ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina and Norbert KOPPENSTEINER (Hrsg.): *Schlüsseltex-te der Friedensforschung*, Wien, LIT-Verlag, S. 55-74.

SLOTERDIJK, P. (2005): „Fünf Topoi und ein Versuch, uns unsere Zeit zu erklären, Globalisierung. Vielfalt. Mischung. Identität. Exklusivität“, In: *böll THEMA - Das Magazin der*

Heinrich-Böll-Stiftung: „Alles Eins? Globale Zukunft für Kultur und Demokratie“, Ausgabe 2, S. 4-7, http://www.boell.de/alt/downloads/boell_gesamt.pdf, letzter Zugriff: 28-08-2007.

SLOTERDIJK, Peter (2007): „Fern-Nachbarschaft. Vor dem G8-Gipfel: Warum wir die Globalisierung des Mitgefühls brauchen. Eine philosophische Betrachtung“, In: *DIE ZEIT*, Nr. 18, 26. April, <http://www.zeit.de/2007/18/G8-Konferenz>, letzter Zugriff: 28-08-2008.

UNMÜSSIG, Barbara (2005): „Unsere globale Zukunft“, In: *böll THEMA - Das Magazin der Heinrich-Böll-Stiftung*, „Alles Eins? Globale Zukunft für Kultur und Demokratie“, Ausgabe 2, S. 3, http://www.boell.de/alt/downloads/boell_gesamt.pdf, letzter Zugriff: 28-08-2008.

VARWICK, Johannes (2004): „Globalisierung“, In: WOYKE, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch Internationale Politik*, Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 159-169.

WELTHAUS GRAZ (2007): *Globales Lernen*, unveröffentlichtes Manuskript.

WIMMER, Michael, REICHENBACH, Roland und Ludwig PONGRATZ (2007): „Vorwort“, In: WIMMER, Michael, REICHENBACH, Roland und Ludwig PONGRATZ (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung*, Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Paderborn und andere, Ferdinand Schöningh, S. 7-11.

WINTERSTEINER, Werner (2004): „Friedenspädagogik: Die Pädagogik im Zeitalter der Globalisierung“, In: STEFFENS, Gerd und WEISS, Edgar (2004): *Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung*, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag TB, S. 313-329.

WULF, Christoph und Christine M. MERKEL (2002): „Einleitung: Die globale Herausforderung der Erziehung“, In: WULF, Christoph und Christine M. MERKEL (Hrsg.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*, Volume 15, European Studies in Education, Münster, New York, München, Berlin, Waxmann Verlag, S. 11-28.

DIE ZEIT (2006): „Wie werden wir die nächsten hundert Jahre überleben? Terror, Kriege, Viren: Der Physiker Stephen Hawking fragt, ob die Menschheit dabei ist, sich selbst zu zerstören. Zehn deutsche Wissenschaftler antworten“, In: *Die ZEIT*, Nr. 34,

http://www.zeit.de/2006/34/Wie_werden_wir_die_naechsten_hundert_Jahre_ueberleben,
letzter Zugriff: 28-08-2008.