

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

**Globalisierung und
Internationalisierung
als Herausforderung
für das Gymnasium?**

Lin-Klitzing / Di Fuccia / Gaube
**Globalisierung und Internationalisierung
als Herausforderung für das Gymnasium?**

Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

Herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing,
David Di Fuccia und Thomas Gaube
in Zusammenarbeit mit dem
Deutschen Philologenverband (DPHV)

In dieser Reihe sind erschienen

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn 2009.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bad Heilbrunn 2010.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Aspekte gymnasialer Bildung. Beiträge zu gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2012.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 2013.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog. Bad Heilbrunn 2014.

Beilecke, F. / Messner, R. / Weskamp, R. (Hrsg.): Wissenschaft inszenieren. Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe. Bad Heilbrunn 2014.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“. Bad Heilbrunn 2015.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung. Bad Heilbrunn 2016.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium. Bad Heilbrunn 2017.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte? Bad Heilbrunn 2018.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Schulische Bildung im Zeitalter der digitalen Transformation. Bad Heilbrunn 2019.

Lin-Klitzing, S. / Di Fuccia, D. / Gaube, T. (Hrsg.): Allgemeine und berufliche Bildung – Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung. Bad Heilbrunn 2021.

weitere Bände in Vorbereitung

Susanne Lin-Klitzing
David Di Fuccia
Thomas Gaube
(Hrsg.)

Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für das Gymnasium?

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5970-7 digital

ISBN 978-3-7815-2530-6 print

Inhaltsverzeichnis

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia, Thomas Gaube
 Vorwort der Herausgeber/in 7

Einführung

Susanne Lin-Klitzing
 Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Schulen
 und insbesondere das Gymnasium? Eine Einordnung 9

Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Schulen bzw. das Gymnasium?

Dorothee Bauni
 Deutsche Schulen im Ausland: Auftrag, Bedingungen und
 Entwicklungsmöglichkeiten angesichts von zunehmender Globalisierung
 und Internationalisierung für Schulen und Lehrkräfte in der deutschen
 Auslandsschularbeit 23

Heiner Ullrich
 Internationalisierungsprozesse im Bildungswesen –
 eine Herausforderung für das Gymnasium 28

Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Lehramtsausbildung?

Michael Kämper-van den Boogaart
 Herausforderung Globalisierung und Internationalisierung für die
 Lehramtsausbildung (Schwerpunkt Gymnasien) 45

Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Unterrichtsfächer an Schulen/am Gymnasium?*Steffi Morkötter*

Aufgaben und Konzepte der (fremd-)sprachlichen Fächer im Gymnasium angesichts von Globalisierung und Internationalisierung 55

Jorge Groß und Malte Michelsen

Gelingensbedingungen für die Gestaltung von transdisziplinären Aufgaben in einer vernetzten Welt 71

*Ralf Koerrenz*Schule und das Paradox globaler Bildung.
Die Aufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer angesichts von Globalisierung und Internationalisierung 93*Karl Walter Hoffmann*

Der Beitrag des Faches Geographie am Gymnasium zur Bewahrung der Zukunftsfähigkeit der Erde 107

Autorenspiegel 120

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia, Thomas Gaube

Vorwort der Herausgeber/in

Mithilfe des Klinkhardt-Verlages und auf Initiative des Deutschen Philologenverbandes wurde die Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“ im Jahr 2009 gegründet. Ziel war und ist es, im Interesse einer nach TIMSS und PISA neu begonnenen Interaktion zwischen Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule den Diskurs von Wissenschaftler/inne/n aus unterschiedlichen Disziplinen sowie Schulpraktiker/inne/n zu bildungspolitisch relevanten Themen für Entscheidungen in der Bildungs- und Schulpolitik fruchtbar zu machen.

Der *erste Band* widmete sich dem Thema der schulischen Begabtenförderung. Im *zweiten Band* wurden Chancen und Probleme schulischer Übergänge aus einer Disziplinen übergreifenden Perspektive bearbeitet.

In *Band 3* wurden wesentliche Aspekte gymnasialer Bildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der Philosophie einander gegenübergestellt. In *Band 4* diskutierten PISA-Forscher/innen und deren Kritiker über die nach PISA eingesetzte „Vermessung von Schule“ und deren Konsequenzen für die Schulpraxis.

Im *fünften Band* wurde mit den „Methoden der Inszenierung wissenschaftlichen Lernens in der gymnasialen Oberstufe“ insbesondere die wissenschaftspropädeutische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe betrachtet.

In *Band 6* „Abitur und Studierfähigkeit“ wurde interdisziplinär um die historische und gegenwärtige Bestimmung von Studierfähigkeit als einem wesentlichen Ziel der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht von deutschen, Schweizer und österreichischen Wissenschaftler/inne/n gerungen.

Band 7 „Auf die Lehrperson kommt es an?“ setzte sich mit der Rolle der Lehrperson sowie mit Fragen der Eignung, Ausbildung und Bildung, Professionalisierung und Fortbildung der Lehrkräfte auseinander.

Band 8 zur Passung von „Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten“ thematisierte die leider in der Regel immer noch nicht ausreichend hergestellte Passung zwischen Gymnasium und Universität.

Der *neunte Band* „Bildungsgerechtigkeit und Gymnasium“ stellte unterschiedliche Konzepte, empirische Untersuchungen zur Bildungsgerechtigkeit sowie gesellschaftliche Konsequenzen dar und behandelte die Frage: „Wie ‚bildungsgerecht‘ ist das Gymnasium?“.

Im *zehnten Band* „Heterogenität und Bildung – eine normative pädagogische Debatte?“ wurde die erziehungswissenschaftliche Leitfigur „Heterogenität“ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und im Jahre 2019, zehn Jahre nach der Gründung dieser Reihe, im *elften Band* das Thema „Schulische Bildung im Zeitalter der digitalen Transformation“ kritisch-konstruktiv erörtert.

Band 12 der Reihe widmete sich dem Thema „Allgemeine und berufliche Bildung – Aufgaben und Funktionen des Gymnasiums im Rahmen beruflicher Orientierung“.

Im *dreizehnten Band* beschäftigen sich Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema „Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für das Gymnasium?“.

Für die Herausgabe des dreizehnten Bandes haben sich Vertreter/innen aus Universität, Schule und Philologenverband zusammengefunden: für die Schulpädagogik Prof. Dr. Susanne Lin-Klitzing von der Universität Marburg, Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, für die Fachdidaktik Prof. Dr. David Di Fuccia von der Universität Kassel und für die Schule Thomas Gaube, Schulleiter eines Gymnasiums in Halle an der Saale.

Wie für alle Vorgängerbände gilt auch für diesen Band unser ganz besonderer Dank Frau Gabriele Lipp, Geschäftsführerin des Deutschen Philologenverbandes, und Frau Andrea Hennig, Sekretärin im Deutschen Philologenverband. Unermüdlich fleißig, konsequent und kundig lasen sie alle Beiträge Korrektur, zeigten Alternativen auf und standen im konkreten Dialog mit dem Klinkhardt Verlag, sodass auch dieser dreizehnte Band nun erscheinen kann.

Einführung

Susanne Lin-Klitzing

Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Schulen und insbesondere das Gymnasium? Eine Einordnung

Volker Reinhardt beschreibt literarisch in seiner Kulturgeschichte Italiens das, was Wissenschaftler/innen zum Zusammenhang von Internationalität, Internationalisierung, Europäisierung und Globalisierung der Bildung nüchtern analysieren, auf folgende Weise: „Bologna“ ist im frühen 21. Jahrhundert das wahrscheinlich meistverwendete Schimpfwort deutscher Professoren. ‚Bologna‘ steht für sie in unüberwindlichem Gegensatz zu ‚Humboldt‘, dem Inbegriff der deutschen Universität des 19. und 20. Jahrhunderts mit ihrer vermeintlichen Freiheit der Forschung von staatlichen und wirtschaftlichen Zwängen und ihrer organischen Einheit mit der nicht minder freien Lehre. ‚Bologna‘ hingegen ist die finstere Gegenwelt eines allseits gegängelten, kleingeistig nach ECTS-Kreditpunkten aufgebauten, bürokratisch schikanierten und an schnöden Industrieinteressen orientierten Memorier- und Massenbetriebs ohne höhere Horizonte. Die europäischen Politiker, die den Angleichungsprozess der europäischen Hochschulen anstrebten und zu diesem Zweck im Juni 1999 die Bologna-Deklaration unterzeichneten, hatten andere Leitwerte und Vorbilder im Sinn, als sie diesen tiefgreifenden Umgestaltungen den Namen der italienischen Universitätsstadt gaben. Ihre Deklaration konnte sich auf die Internationalität der frühen Universitäten berufen, die in regem Austausch miteinander standen, auf diese Weise die Mobilität von Dozenten und Studenten über Landes- und Sprachgrenzen hinweg förderten und so bei aller Unterschiedlichkeit der Fachschwerpunkte europaweit verbindliche Methoden, Denkweisen und Werte ausbildeten. ‚Bologna‘ stand somit für etwas, das es schon einmal gegeben hatte und das jetzt in neuer Gestalt wieder auferstehen sollte: eine abendländische Bildungs- und Ausbildungsgemeinschaft. Für Gegner hingegen bedeutete ‚Bologna‘ eine fatale Mischung aus moderner Ökonomielastigkeit und altertümlicher Verschulung, die den Universitäten den Geist

austreiben musste. Eins haben Befürworter und Kritiker allerdings gemeinsam, wenn sie sich auf das Erbe der alten Universitätsstadt berufen: Bologna war ganz anders als das, was ‚Bologna‘ heute meint – und in manchem auch wieder ähnlich“ (Reinhardt 2020, 45-46).

Ja, das Streben nach *Internationalität* wohnt nach Humboldt der Bildung inne, für die der Mensch versucht, „so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1793/2002, 235). Und die „universitas“ war und ist per se international. Die politisch motivierte *Internationalisierung* von Bildung und Bildungssystemen hingegen steht im engen Zusammenhang mit der Europäisierung und Globalisierung. Anders als im Mittelalter, wo die Internationalität „ein natürlicher Bestandteil des Funktionierens von Universitäten war“, reagiert die angestrebte Internationalisierung im Bildungsbereich heute „auf andere soziale, politische oder kulturelle Konzepte“ und wird gestaltet als „bewusster Prozess, der spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erfordert“. In „der praktischen Realisierung [ist sie, Einfügung S. L.-K.] durch ein unterschiedliches geschichtliches und kulturelles Konzept“ der Staaten geprägt (Janebová 2009, zitiert nach Janíková 2015, 128-129). Dies wird z. B. in deren unterschiedlichen Internationalisierungsbemühungen nach dem II. Weltkrieg deutlich. Dementsprechend anders als in anderen Ländern seien die Internationalisierungsbestrebungen von Deutschland und Frankreich „stärker kulturell ausgerichtet und mit der Vorstellung von einem kulturellen Import verbunden. [...] Es handelt sich nicht nur um Austausch- und Studienaufenthalte und internationale Forschung, sondern auch um die Veränderung von Curricula, in denen europäische und weltumspannende Themen erscheinen, oder um die Förderung des Fremdsprachenunterrichts. [...] In Deutschland beispielsweise gründete die Bundesregierung 1977 die sog. Enquete Commission mit dem Ziel, die Präsentation der deutschen Kultur und Deutschlands im Ausland zu verbessern“ (Janíková 2015, 131-132). Dies zeigt sich z. B. auch im Aufbau und in der Unterstützung des Deutschen Auslandsschulwesens als zentralem Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (vgl. KMK 2021, 305).

Michael Schratz weist in seinem Beitrag „Die Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung“ darauf hin, dass die nationale Bildungspolitik und -praxis nicht mehr nur von Internationalisierungsbestrebungen im europäischen Hochschulraum von „Bologna“ geprägt sei, sondern zunehmend von der voranschreitenden Globalisierung (vgl. Schratz 2021, 19), die als weltweite Verflechtung, zunächst aus primär wirtschaftlichen Gründen, von Kritikern in ihren Wettbewerbsauswirkungen auf den Bildungsbereich negativ wahrgenommen werde. So erkennt beispielsweise Münch 2009 (nach Schratz 2021, 26) „in PISA- und McKinsey-Studien die Vertreter eines grundlegenden Wandels der Herrschaft in der Gegenwart“ und sieht diese in der (negativen) Verantwortung „für die Umgestaltung aller Lebensbereiche nach ökonomischen Denkmodellen“.

Schratz weist auf eine „Empirisierung“ (vgl. Schratz 2021, 23) und „Output-Orientierung“ im Bildungsbereich durch die OECD-Schulleistungsstudien hin und sieht es kritisch, dass „Lehrerinnen und Lehrer die Konsequenzen globaler Einflüsse auf die Bildungspolitik erst über die damit verbundenen Konzepte und Maßnahmen, deren Nachvollzug ihnen vielfach nicht mehr möglich“ sei, erfahren hätten (a. a. O.). Damit spricht er an, dass in Deutschland über die inhaltliche Kritik an PISA hinaus Lehrkräfte in den Prozess der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, die als Konsequenzen aus PISA zu ziehen seien, so z. B. die Entwicklung von Bildungsstandards, nicht ausreichend mit eingebunden worden seien. Neben eine inhaltliche Kritik am Bildungsbegriff von PISA („Sind die in PISA definierten Kompetenzen und Ziele kompatibel mit anspruchsvollen, humanistischen Bildungskonzepten?“ (vgl. Lin-Klitzing et al. 2013, Klappentext)) tritt damit die Erkenntnis, dass sich mit Kennzahlen allein, die dem innerdeutschen und internationalen Bildungsmonitoring dienen sollen, Schulen nicht weiterentwickeln lassen. Erziehungs- und Bildungsaufträge erwachsen aus Traditionen und demokratisch legitimierten gesellschaftlichen Wertsetzungen, wozu die Schule im jeweiligen Staate dienen soll. Über die Qualifikations- und Allokationsfunktion hinaus leisten Schulen mit ihren Schulleitungen und ihren Lehrkräften in ihrer Region vielfältige Aufgaben, immer auch gesellschaftliche Legitimations- und Integrationsaufgaben, für die sie dementsprechend ausgestattet und unterstützt werden muss(t)en. – In diesem Zusammenhang stelle ich vor allem die so unterschiedliche Rezeption von OECD-Studien durch die deutsche Bildungspolitik fest. Diese scheint – über das eigentliche Ziel eines vergleichenden Bildungsmonitorings hinaus – dadurch gekennzeichnet zu sein, die Schulen, Unterricht und Bildungsprozesse primär über „Empirisierung“ und „Output-Orientierung“ (vgl. Schratz 2021, 23/35) steuern zu wollen. Denn für diese sog. „Output-Orientierung“ wurde dementsprechend seit über 20 Jahren ein hoher inhaltlicher, organisatorischer und materieller Aufwand betrieben. – Deutlich weniger stark schaut die deutsche Bildungspolitik jedoch auf jene komplementären OECD-Bildungsstudien, die als Voraussetzung für die gewollten bildungspolitischen Veränderungen im Schulsystem auf die notwendige Stützung und Stärkung eben dieser schulischen Einrichtungen, Lehrpersonen und Schulleitungen hinweisen. Schratz stellt dementsprechend fest: „Der über internationale Vergleichsstudien ausgelöste Paradigmenwechsel in der Debatte um Standards besteht im Blickwechsel von der Perspektive ‚Die Schülerin ist schuld, dass sie etwas nicht weiß oder nicht kann‘ zu ‚Der Lehrer hat die Verantwortung, dass die Schülerinnen und Schüler sich die im Lehrplan vorgegebenen Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen können‘ und ‚Das Bildungssystem hat die Lehrer/innen und Schulen zu unterstützen, dass sie die jeweiligen Ziele erreichen können‘“ (Schratz 2007, 146 in: Schratz 2021, 33). Er verweist dazu auf internationale Programme der OECD, „die speziell auf die Zielgruppe Lehrpersonen und Schulleitungen ausgerichtet“ seien (a. a. O.). Die