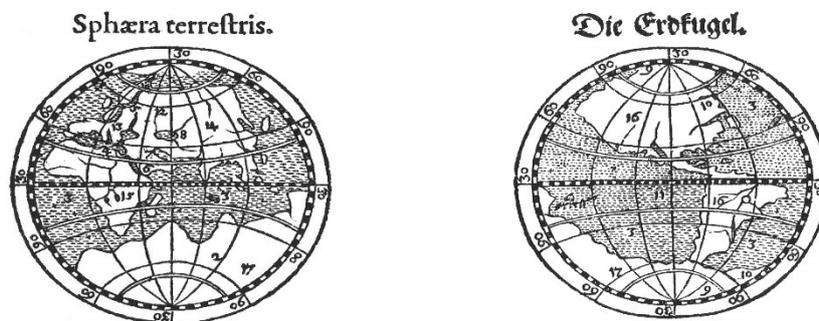


Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Hilbert Meyer -

Skript zum Vortrag auf der Emeritierungsfeier für Herbert Altrichter, Linz School of Education:

Didaktik im Globalisierungsprozess



(Abbildung aus: J.A. Comenius: Orbis sensualium pictus, Nürnberg 1658)

Inhalt:

1. Herbert A. lernt laufen – und mischt sich ein
2. Globalisierung als Reflexive Modernisierung
3. Grundlagen des internationalen Didaktiktransfers
4. THEORIE-Exporte
5. EMPIRIE-Importe
6. PRAXIS-Transfer
7. Reflektierte Vielfalt statt Weltcurriculum!

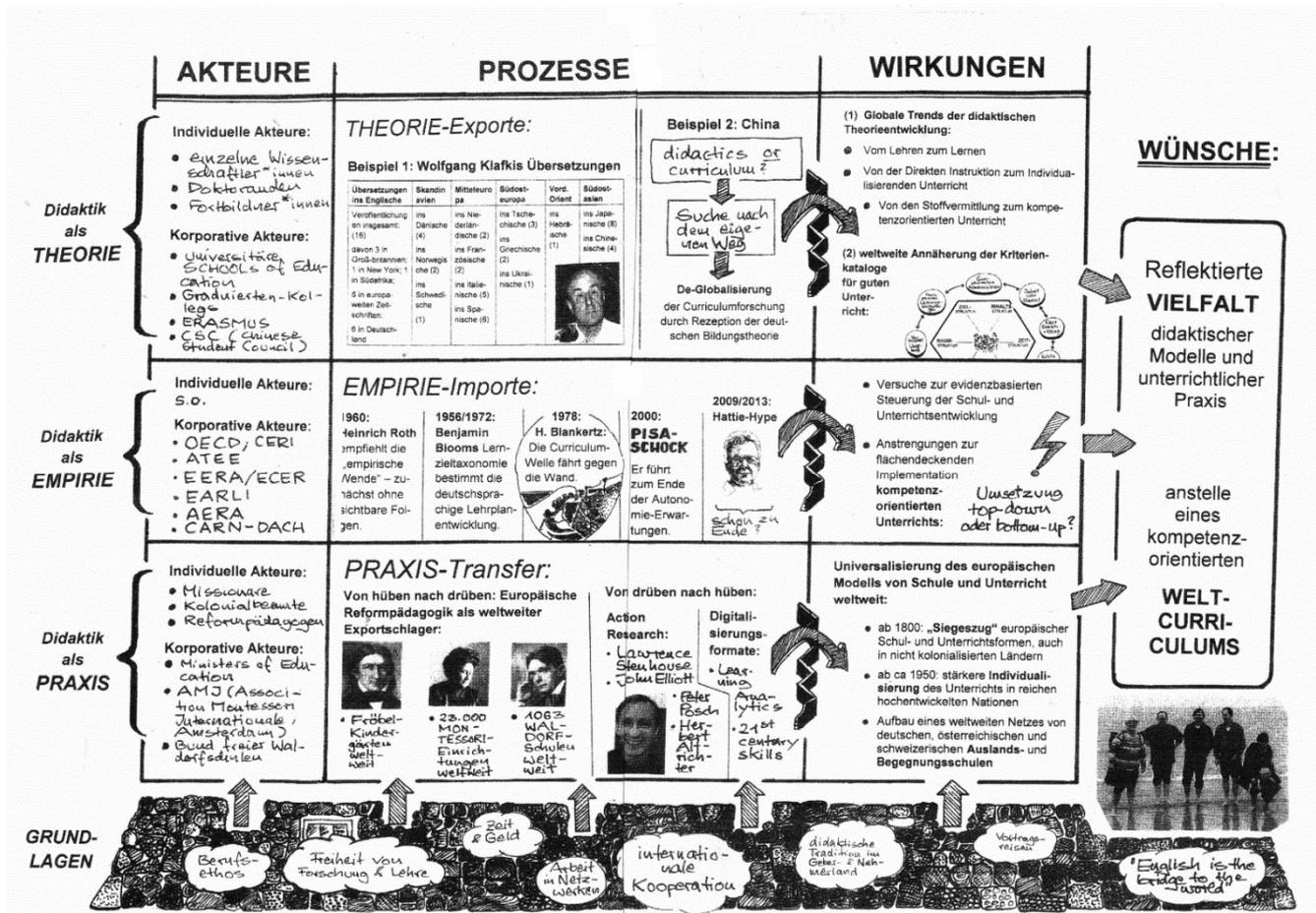
Linz, 1. Juli 2022

Abstract:

Ich nehme die vielfältigen internationalen Vernetzungen Herbert Altrichters zum Anlass, genauer hinzuschauen, welche Impulse die deutschsprachige Didaktik in Zeiten der Globalisierung in die internationale Diskussion eingebracht hat und umgekehrt, welche Beiträge die internationale Diskussion für die Weiterentwicklung der deutschsprachigen Didaktik geliefert hat. Dafür werden drei Fragen gestellt und so gut es geht beantwortet:

- Welche THEORIE-Exporte deutschsprachiger Didaktik hat es gegeben?
- Welche EMPIRIE-Importe hat es gegeben?
- Welchen PRAXIS-Transfer hat es gegeben?

Diese Dreiteilung findet sich auch auf der beim Vortrag verteilten DIDAKTISCHEN LANDKARTE zum Stichwort „Didaktik im Globalisierungsprozess“:



Das Fazit meines Vortrags: Die insbesondere auf Basis der weltweiten Versuche zur Entwicklung kompetenzbasierter Curricula transportierte Idee, ein „Weltcurriculum“ herzustellen, ist wenig sinnvoll! Erforderlich ist reflektierte Vielfalt, die die Eigenständigkeit der nationalen Didaktikdiskurse respektiert.

1. Herbert lernt laufen – und mischt sich ein!

Ich wusste ja schon immer, dass Herbert ein fleißiger und dabei sympathisch bescheiden gebliebener Kollege und Freund ist. Als ich dann aber seinen Lebenslauf und sein Veröffentlichungsverzeichnis gelesen habe, war ich mehr als beeindruckt: Von 1977 bis heute hat er mehr als 500 Veröffentlichungen produziert (ich habe, obwohl ich auch nicht faul war, in 50 Jahren nur ein Drittel so viel geschafft). Er war Institutsdirektor, Gastprofessor, Vorsitzender, Präsident und Kümmerer in vielen Institutionen. Da sage ich „Chapeau“, höre mit dem Loben aber gleich wieder auf, weil ja noch viele weitere Redner*innen nach mir kommen, denen ich nicht die Butter vom Brot schmieren kann und will.

1.1 Wissenschaftlicher Werdegang (Laufen lernen)

Am **4. Juli 1978** fand in Wien die Promotion zum Dr. phil. statt. Titel der 1979 veröffentlichten Dissertation:

- „Berufstätigkeit und Beschäftigungssituation von Pädagogen. Eine exemplarische Analyse eines akademischen Berufsfeldes. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“

Von der feierlichen Ernennung zum Dr. phil. gibt es ein Foto – mit Rektor und Touch-me-feel-me-Ritual. (Ein Dank an Katharina!)



Wow: Ich kann mich nicht erinnern, den jugendlichen Herbert bei meinen zahlreichen Treffen jemals in so schickem Outfit gesehen zu haben.

Im Jahr darauf hat Herbert dann auch gleich noch für diese Arbeit den „Internationalen Forschungspreis für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ der deutschen Bundesanstalt für Arbeit (Nürnberg) erhalten.

1988 habilitiert sich Herbert im Fachgebiet Erziehungswissenschaft. Die Habil-Schrift zum Thema Aktionsforschung trägt den Titel „Ist das *noch* Wissenschaft?“ – wobei ich formuliert hätte: „Ist das *schon* Wissenschaft?“, um dann gleich zu antworten: Ja klar – was denn sonst!

1988. Im selben Jahr wird Herbert Assistenzprofessor am Institut für Schulpädagogik und Sozialpädagogik der Universität Klagenfurt und startet die Zusammenarbeit mit Peter Posch, der gleich ja auch noch sprechen wird.

1991 wird Herbert zum a.o. Professor für Wirtschaftspädagogik am Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft der Universität Innsbruck ernannt:



1996, also vor 26 Jahren, wird er dann „ordentlicher“ Professor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes-Kepler-Universität Linz.

Internationale Aufstellung (sich einmischen): Von Beginn seiner Berufslaufbahn an hat sich Herbert international vernetzt. Er war nicht Objekt, sondern ganz selbstverständlicher Akteur im Globalisierungsprozess der Erziehungswissenschaft. Allerdings fällt auf, dass seine Veröffentlichungen, bis auf einen Aufsatz auf Italienisch, die griechische und die chinesische Übersetzung des Lehrerforscher-Buchs, alle in englischer Sprache erschienen sind.

1985 wird Herbert Visiting scholar am **Cambridge Institute of Education**, UK, wo er John Elliott und Bridget Somekh kennenlernt. Eine spätere Folge der Zusammenarbeit: Altrichter & Elliott, (Eds.) (2000). *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

1989 hat er einen Forschungsaufenthalt an der **Deakin University** in Melbourne (Australien); dort



arbeitet er mit Stephen Kemmis, Rob Walker, Robin McTaggart zusammen und wird endgültig zum Aktionsforschungs-Fan. Ein Beitrag:

Altrichter (1990): Action Research in Distance Education: Some Observations and Reflections.

Natürlich nutzt er den Australienaufenthalt auch, um den heiligen Berg im Hintergrund zu besuchen, Sie kennen ihn alle! Seit einigen Jahren heißt er Uluru!

Forschungskooperationen: Herbert hat mit und für alle auf der DIDAKTISCHEN LANDKARTE genannten internationalen Forschungsinstitutionen zusammengearbeitet: OECD-CERI, ATEE, EERA und EARLI, und dann natürlich mit der CARN.

Herausgeber: Er ist Herausgeber internationaler Buchreihen und auch mehrerer Zeitschriften, z.B. Zeitschrift „Educational Action Research“ (Routledge, London, UK), Associate Editor (1992 – 2006); Zeitschrift „Economia“ (Association of European Economics Education), Editorial Consultant (1992 – 1996); Zeitschrift „Educational Action Research“ (Routledge, London, UK), Associate Editor (1992 – 2006)

Uni Oldenburg: Neben der Uni Bielefeld hat Herbert besonders enge Beziehungen zur Uni Oldenburg aufgebaut. Im Jahr **1994** kam er das erste Mal zu uns, um uns zu helfen, nach Klagenfurter Vorbild eine Variante der Aktionsforschung aufzubauen – aus schierem Idealismus und ohne einen Pfennig Honorar. Er brachte sein mit Peter Posch geschriebenes Buch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (1. Aufl. 1990, 5. überarb. Aufl. mit Harald Spann 2018) mit. Es ist weltweit rezipiert worden und schließt in der jüngsten Auflage nun auch die Lehrerinnen ein:



englische Übersetzung: Allan Feldman, Herbert Altrichter, Peter Posch and Bridget Somekh (2018): „Teachers investigate their Works. An Introduction to Action Research across the Professions. London: Routledge“

griechische Übersetzung: Altrichter, Posch & Somekh (2001), Athen

chinesische Übersetzung: Altrichter, Posch & Somekh, (1997). *Teachers Investigate Their Work.* Taipei: Yuan-Liou Publishing Co (Taiwan).¹



Die deutschsprachige Ausgabe wurde bei uns in Oldenburg, wie die Studierenden sagten, zur „grünen Bibel“.

Symbiotische Implementation: Herbert hat mit uns Oldenburgern das gemacht, was man heute nach Gräsel & Parchmann (2004) als symbiotische Implementation bezeichnen kann:



- Er war der Experte, wir die Novizen.
- Er hat uns lebhaftig gezeigt, wie man's macht. – Wir haben Vieles, aber nicht Alles abgekupfert.
- Er begegnete uns auf Augenhöhe – und wir ihm mit Respekt.

¹ Ein italienischer Beitrag: Altrichter: La Ricerca-Azione: epistemologia e metodi. In: *Dirigenti Scuola* 7 (1988) 4, S. 6-12 (Italienische Übersetzung von "Action Research in Educational Fields" durch Maria Cristina Nassi Russo).

- Er hatte anfangs Bedenken gegenüber der Oldenburger Variante der Teamforschung, aber er hat nicht interveniert, sondern uns auf unserem eigenen Weg begleitet.

Und wenn wir dann genug gearbeitet hatten, ging es für einen Tag auf die Nordseeinsel Spiekeroog: links Christa und Hilbert Meyer, dann Herbert, danach Michael Greiner und Carola Junghans mit Sohn Jakob.



Ich halte fest: Herbert war von Beginn seiner wissenschaftlichen Karriere an nicht nur stiller Nutznießer, sondern aktiver Mitspieler und Strippenzieher im Prozess der Universalisierung der Erziehungs-wissenschaft.

1.2 Universalisierung der Didaktik

Als ich 1964 an der PH Oldenburg das erste Mal etwas von der Allgemeinen Didaktik hörte, handelte es sich - was die in Oldenburg vorgeschlagenen Autoren anging - eine norddeutsche Disziplin. Wir hatten zu viert eine studentische Arbeitsgruppe gebildet und lasen Klafkis „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, ein Jahr später Heimann/Otto/Schulz und, nicht zu vergessen, den in Oldenburg geborenen Herbart. Südlich des Mains gab es eine völlig andere Lesekultur als bei uns. Ich hatte damals das Gefühl: Die Allgemeine Didaktik ist eine Regionaldisziplin. Das wurde erst besser, als Herwig Blankertz sein Buch „Theorien und Modellen der Didaktik“ schrieb und das erste Mal einen deutschlandweiten Spannungsbogen alternativer Modelle zog. (Die Entstehung dieses Buches hatte ich als sein damaliger Assistent und kurzfristiger WG-Mitbewohner hautnah miterlebt.)

Als ich Mitte der 80er Jahre Mitglied des Beirats des Instituts für die Didaktik der Mathematik in Bielefeld wurde, war ich fasziniert davon zu beobachten, wie weltläufig die Vertreter dieser Fachdidaktik waren: Alle zwei Jahre ein großes internationales Treffen, mal in Australien, mal in China und hin und wieder auch in Europa, intensiver Forschungsaustausch und zahlreiche internationale Publikationen.

Erst Mitte der 80er Jahre kamen die ersten Allgemeindidaktiker des Ostblocks zu uns nach Oldenburg, z.B. der von meinem Kollegen Friedrich Busch eingeladene Vincenty Okon aus Warschau. 1992 fand das erste Mal ein internationaler Kongress für Allgemeine Didaktik in Deutschland statt („Curriculum meets Didactics“, am IPN Kiel).

Inzwischen beobachte ich einen Globalisierungsschub, auch an mir selbst: AUDI-Fahrzeuge, der Transrapid und die deutsche Didaktik gelten in China als Spitzenprodukte. Wir kommunizieren per email von Taipeh bis Taganrog, von Pewsum bis Peking. Wir reisen um die Welt, halten Vorträge und entdecken, dass in Finnland, China, Japan, Schweden und andernorts intensive

allgemeindidaktische Diskurse geführt werden, von denen wir Deutschen nur lernen können. Wir fangen – ganz vorsichtig – an, auch die Allgemeine Didaktik an weltweit geltende Standards der empirischen Absicherung anzunähern. Warum dieser Prozess für die Allgemeine Didaktik erst in den 90er Jahren richtig an Fahrt gewonnen hat, kann ich mir nicht gut erklären. Aber ich genieße es, „Opfer“ dieser Globalisierung geworden.

Vor 60 Jahren, als ich an der damaligen Pädagogischen Hochschule Oldenburg das erste Mal das Wort Didaktik gehört habe, gab es in den deutschsprachigen Ländern jeweils eigenständige Didaktikdiskurse, die weitgehend gegeneinander abgeschottet waren.

- Es gab eine norddeutsche Didaktik, mit dem „Flaggschiff“ Wolfgang Klafki
- Es gab eine stärker konfessionell geprägte süddeutsche Didaktik.
- Es gab eine durch Jean Piaget und Hans Aebli geprägte schweizerische Allgemeindidaktik.
- Es gab vermutlich, aber da habe ich mich noch nicht schlau gefragt, eine eigenständige österreichische Didaktik.

Gegenseitige Ignoranz bestimmte auch – von wenigen Ausnahmen abgesehen – das Verhältnis zwischen den Didaktiker*innen der alten Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. Mit der Wiedervereinigung der zwei deutschen Teilstaaten im Jahr 1990 hat sich dies schlagartig geändert.

Heute gibt es in den deutschsprachigen Ländern keine national begrenzten Didaktikdiskurse mehr. Wir bilden eine große deutschsprachige Dialoggemeinschaft. Dafür stehen Namen wie Helmut Fend, Kurt Reusser, Peter Posch, Michael Schratz, Dietrich Benner, Karl-Heinz Arnold, Klaus Zierer, Christoph Städeli, Manfred Pfiffner, Manuela Keller-Schneider, Andrea Seel und viele andere. Und das ist gut so.

1.3 Universalisierung der Schule

Nicht nur die Didaktik als Wissenschaft, auch die Schule als Institution hat einen Prozess der Universalisierung durchgemacht (Adick 1992) – und der ist noch deutlich älter als die Universalisierung der Wissenschaft. Er begann im 18. Jahrhundert, als die europäischen Nationen daran gingen, ihre Kolonien zu erobern und auszubeuten. Ein weltweites Screening zum heutigen Zustand der Schulen und Bildungssysteme gibt es meines Wissens nicht. Deshalb greife ich zu einer Ersatzlösung und bringe mich selbst ins Spiel.

Seit 1975 habe ich Einladungen zu Vortragsreisen auf allen fünf Kontinenten angenommen und jede Reise genutzt, um mir Unterricht im Besuchsland anzuschauen:

- in der Schweiz und in Österreich, in den Niederlanden, in Frankreich, in Dänemark und Finnland, in der Ukraine, auf Grönland, in Israel, in Brasilien, Bolivien und Paraguay, in den USA, in San Salvador und Guatemala, in Ägypten und Ghana, in China (auf acht Reisen dorthin!) und Japan (zwei Reisen), auf Neuseeland.

Bei jeder dieser Reisen habe ich eine Kladde mitgenommen und Tagebuch geführt. Dabei habe ich vielfältige Beobachtungen zum Schulalltag gemacht, die ich zu wenigen generalisierenden Schlussfolgerungen zusammenfasse.

- (1) Die Gemeinsamkeiten in der Unterrichtsführung sind in den verschiedenen Nationen und auf allen Kontinenten weitaus größer als die Unterschiede.
- (2) Weltweit dominiert – auch in Europa – der Frontalunterricht.

- (3) Offener Unterricht mit starker innerer Differenzierung und hohen Anteilen an Selbstregulation ist immer noch selten. Ich habe ihn in Kibbuz-Schulen in Israel, auf einer kleinen Inselfschule in Neuseeland, aber auch bei den deutschstämmigen Mennoniten in Paraguay und in einer Elementarschule in China gesehen. Wir haben keine genauen Zahlen, aber der Anteil geöffneten Unterrichts dürfte weltweit zwischen 0 bis 2 Prozent liegen und in keiner Nation mehr als 10 Prozent ausmachen.
- (4) Die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsarbeit variieren stark. Wir leben in Europa, verglichen mit Nationen wie Bolivien oder Ghana, in großem materiellem Reichtum. Das macht es leichter, die didaktisch-methodischen Voraussetzungen für die Öffnung des Unterrichts zu schaffen (flexible Raumnutzung, Medieneinsatz, Whiteboards usw.), aber ausreichende Ressourcen reichen nicht. Es muss auch eine mentale Offenheit der Lehrerinnen und Lehrer und der Bildungsadministration gegenüber diesen deutlich anspruchsvolleren Unterrichtskonzepten hergestellt werden.
- (5) In vielen Nationen gibt es jahrgangsgemischten und auch inklusiven Unterricht ‚wider Willen‘, weil rückläufige Schülerzahlen zum Abteilungsunterricht zwingen oder weil es keine Sonderschulen gibt.
- (6) Lehrer*innen und Schüler*innen gingen in den von mir besuchten Schulen bis auf wenige Ausnahmen respektvoll miteinander um. Allerdings variiert das Verständnis von Respekt stark. In Ländern wie China und Japan wird der dem Lehrer zu zollende Respekt schon vor Schuleintritt in der familiären Sozialisation vermittelt, so dass er im Unterricht problemlos vorausgesetzt werden kann. In Ländern wie Ghana und Bolivien ist das nicht so. Dann wird Respekt, wie im Bild rechts vom Alavanyo Technical College in Ghana, notfalls auch mit dem Knüppel in der Hand eingeklagt.
- (7) Weltweit setzt sich Englisch als erste Fremdsprache durch. Dort, wo versucht wurde, mit der schulpolitischen Autonomie auch gleich den Englischunterricht abzuwickeln (z.B. 1979 auf Grönland), wurde dieses Experiment bald abgebrochen.
- (8) Schulgebäude ähneln sich weltweit, die Schulhöfe, die Flure und Klassenraumeinrichtungen ebenfalls. Fast überall gibt es in den Klassenzimmern die Sitzordnung „Bus-Form“ oder allenfalls die U-Form. Kibbuz-Schulen in Israel und reiche Privatschulen, z.B. die Deutsche Schulen in La Paz/Bolivien, in San Salvador, in Washington/DC können sich ein Campussystem mit vielen Einzelgebäuden, Fachräumen, einer Mensa usw. leisten.
- (9) Überall gibt es staatliche curriculare Vorgaben, mit denen allerdings unterschiedlich umgegangen wird. In Brasilien, Paraguay oder Bolivien gehen viele Schulleiter davon aus, dass Papier geduldig sei, so dass nichts so umgesetzt werden muss, wie es vorgegeben wurde. In China und Deutschland bemüht man sich zumindest, die Vorgaben ernst zu nehmen. Aber das von Helmut Fend (2006) formulierte Gesetz der Rekontextualisierung der administrativen Vorgaben gilt offensichtlich weltweit.



- (10) In mehreren Nationen habe ich bürgerkriegsnahe Zustände erlebt: in San Salvador, Guatemala und in einer Provinz in Ghana. Am Tag meiner Ankunft an der Deutschen Schule San Salvador, einem Sonntag, gab es einen neuen traurigen Rekord: 51 Morde an einem Tag in der Hauptstadt des Landes. Der Hintergrund: zwei Großbanden streiten sich um Schutzgeld-Zonen, Rauschgifthandel u.a.m. und bekämpfen sich seit Jahrzehnten. Das Foto (2015) aus San Salvador ist gestellt. Ich habe die zwei Militärpolizisten 2015 in ein Gespräch verwickelt, als sie an einem Touristen-Hotspot auf US-Amerikaner aufpassen mussten.



Zusammengefasst: Schulen nach europäischem Vorbild haben einen weltweiten Siegeszug angetreten – und das nicht nur in jenen Erdteilen, in denen europäische Kolonialmächte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert das Sagen hatten, sondern auch in den arabischen Ländern und in Mittel- und Südamerika. Christel Adick (1992; 2003; 2017) hat diese Prozesse analysiert, nach den Ursachen gefragt und insgesamt Erfreuliches zu berichten. So hat sich die Zahl der Kinder, die nicht nur laut Gesetz, sondern tatsächlich zur Schule gehen, vervielfacht. Die Zahl der Analphabeten nimmt seit Jahrzehnten ab.

Ich stelle fest: Erst die deutliche Anhebung des Bildungsniveaus auch in ärmeren Ländern hat die Voraussetzungen für die Globalisierung der Welt geschaffen. Erst auf dieser Basis werden die weitgehenden politischen, ökonomischen und technologischen Umwälzungen möglich.

These: Ohne die auf allen Kontinenten realisierte Universalisierung des europäischen Modells von Schule wäre die (digital gestützte) Globalisierung nicht denkbar gewesen!

Das wird allerdings in der Globalisierungsliteratur verschwiegen! Dort werden ganz andere Ursachen in den Vordergrund geschoben: z.B. der Siegeszug des Kapitalismus oder die Fortschritte der Informationstechnologie.² Für mich sind dies jedoch sekundäre, nicht primäre Ursachen.

² Die Frage, wer oder was der Motor von Globalisierungsprozessen ist, wird breit diskutiert. Dazu gibt es unterschiedliche Grundpositionen: Der kapitalismuskritische US-amerikanische Soziologie Immanuel Wallerstein (1979) geht davon aus, dass insbesondere die weltweite Arbeitsteilung zwischen Ländern mit hohem Technologie- und Bildungsniveau und Ländern für anspruchlosere Beschäftigungsverhältnisse die Globalisierung vorantreibt. Manuel Castells (2002) betont demgegenüber, dass der wichtigste Motor der Globalisierung die neuen Informationstechnologien sind. Die Bedeutung des Bildungssystems wird dabei selten oder nie thematisiert.

2. Globalisierung als Reflexive Modernisierung

Eine befriedigende Definition für Globalisierung habe ich in einem knappen Dutzend Büchern und Aufsätzen nicht gefunden. Es handelt sich wieder einmal um einen nur schwer zu fassenden Regenschirm-Begriff, der in den verschiedenen Disziplinen je unterschiedliche Bedeutungen erhalten hat.³ Sehr früh tauchte er in der Ökonomie auf, kurz danach in der Ökologie, dann in der Soziologie und Systemtheorie, in der Theologie und Philosophie.⁴ Eher spät gelangte der Begriff dann auch in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Wichtige Impulse hat dafür die Bamberger Didaktikerin Annette Scheunpflug (2003) gesetzt.

Weil ich kein Ökonom und auch kein Politikwissenschaftler bin, verzichte ich auf eine eigene Arbeitsdefinition des Globalisierungsbegriffs und beschränke mich im Folgenden darauf, im Anschluss an Scheunpflug die Auswirkungen der Globalisierungsprozesse auf den Lebensalltag der Menschen zu skizzieren.

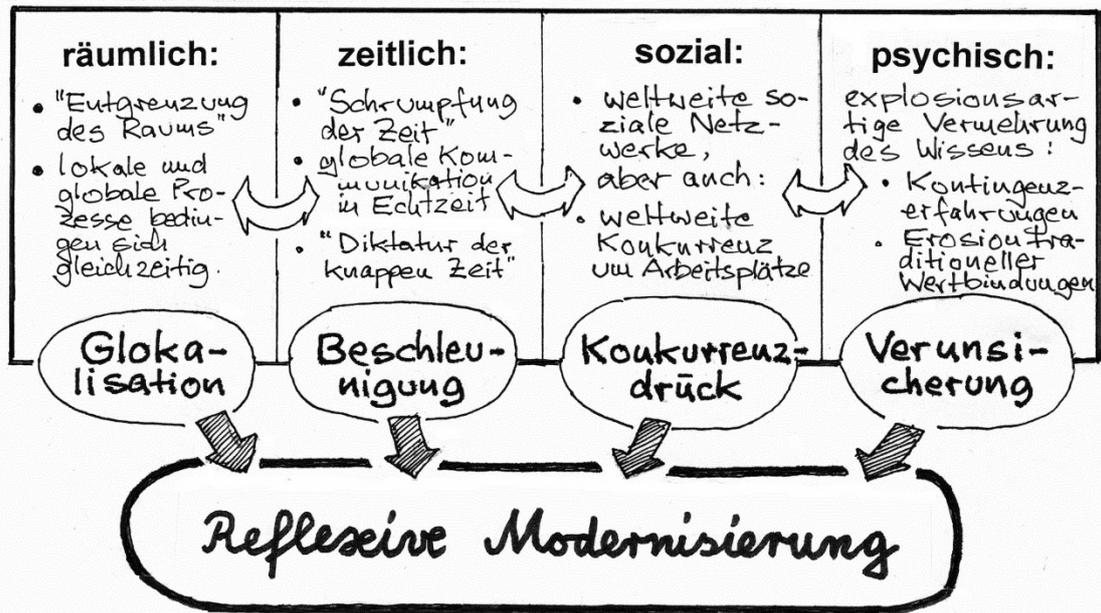
2.1 Vier Grunddimensionen

Globalisierung ist ein hochkomplexer Prozess, in den zahlreiche Variablen aus der Politik, der Ökonomie, der Technologie und der Ökologie hineinwirken. Diese Variablen verstärken sich gegenseitig. Sie können aber auch gegenläufig wirken und Prozesse anhalten oder die Triebkräfte in umgekehrte Richtung wirken lassen. In der Grafik versuche ich im Anschluss an Scheunpflug (2003, S. 160 f.) und Lang-Wojtasik (2009, S. 35 ff.), diese Dynamik in vier Dimensionen zu erfassen:

³ Die Historiker weigern sich, erst im Internet-Zeitalter von Globalisierung zu sprechen und identifizieren mehrere Globalisierungsschübe: Die Ausbreitung des Islam im 7. Jahrhundert, die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus, die Industrielle Revolution, das weltumspannende Britische Kolonialreich – und als bisher letzte Etappe: die Digitalisierung und das Internet (vgl. Loth 2015).

⁴ Vgl. Küng (1990); Beck, Giddens & Lash (1997); Safranski (2003); Baumann (2003); Hofstede & Hofstede (2005).

Vier Globalisierungsdimensionen:



Im Detail:

- (1) **Räumlich:** Große Entfernungen verlieren an Bedeutung. Es findet eine „Entgrenzung des Raums“ statt (Scheunpflug 2003, S. 160). „Nachbarschaft“ wird ortsunabhängig. Globale Veränderungen sind nicht mehr an nationale Grenzen gebunden. Transnationale Institutionen erhalten mehr Gewicht. Damit ist eine nur scheinbar unlogische gleichzeitige Bedeutungszunahme von lokalen und globalen Prozessen verbunden. Die Soziologen Roland Robertson (1992) und Ulrich Beck (1997, S. 90) haben sich für diese Entwicklung das Kunstwort „Glokalisierung“ ausgedacht.
- (2) **Zeitlich:** Durch die weltweite Verfügbarkeit der digitalen Medien kommt es zu einer „Schrumpfung der Zeit“ (Scheunpflug 2003, S. 160). Nahezu alle irgendwo auf der Welt produzierten Informationen sind in Echtzeit an anderen Orten nutzbar. Dadurch erhöhen sich Arbeitstempo und -intensität – eine auch subjektiv unmittelbar wahrgenommene „Beschleunigung“. In marxistischer Tradition (vgl. Rosa 2013) formuliert: An die Stelle der Ausbeutung durch harte körperliche Arbeit tritt die Ausbeutung durch die „Diktatur der knappen Zeit“. Aber es entstehen auch neue Kommunikationsstrukturen und international agierende Netzwerke. Davon profitieren Wissenschaftler*innen in besonderem Maße.
- (3) **Sozial:** Weltkonzerne produzieren dort, wo es am billigsten ist. Dadurch können Arbeiter weltweit gegeneinander ausgespielt werden. Löhne und Gehälter sinken hier und steigen dort. Der Konkurrenzdruck steigt. Der Kapitalismus zeigt sein hässliches Gesicht.
- (4) **Psychisch:** Das sich explosionsartig vermehrende Wissen und der internationale Austausch über unterschiedliche Lebensentwürfe führen nicht nur zur Bereicherung des Lebensalltags, sondern auch zu dem, was die Soziologen im Anschluss an Luhmann (1984) als Kontingenzerfahrungen beschreiben. Wir haben immer öfter die Qual der Wahl. Die traditionellen Orientierungen, die früher geholfen haben, existenziell wichtige Entscheidungen zu treffen, zerbröseln. Das führt – was positiv betrachtet werden kann – zu einer Erhöhung

der Selbstreflexivität der Menschen, aber auch zu tiefgreifenden *Verunsicherungen*, die sich dann u.a. in der hohen Akzeptanz von populistischen bis hin zu autoritären Regimen zeigt.

„Reflexive Modernisierung“: Mit dieser Formel weist der Soziologe Ulrich Beck (Beck u.a. 1996) darauf hin, dass das Ungewöhnliche und wirklich neue am aktuellen Modernisierungsschub der Weltgesellschaft in dem Tatbestand zu sehen ist, dass uns zunehmend bewusst wird, dass wir die Globalisierung einschließlich ihrer positiven und negativen Folgen *selbst herbeigeführt* haben und dass deshalb immer größere Anteile der Weltbevölkerung einsehen, dass wir selbst die Verantwortung für die großen Krisen und Kriege, aber auch die kleinen, mühsam erarbeiteten Erfolge tragen.

2.2 Filter, Profiteure und Widerstand

Der Globalisierungsdruck schlägt nicht völlig ungebremst, sondern mehr oder weniger stark gefiltert in die nationalen gesellschaftlichen Subsysteme – z.B. in die nationalen Rechts-, Beschäftigungs- und Gesundheitssysteme – durch (vgl. Mills & Blossfeld 2003, S. 192). Es dürfte einleuchten, dass die bei Mills & Blossfeld nicht genannten nationalen Bildungssysteme ebenfalls eine Filterfunktion haben können. Es müsste aber durch genauere Analysen geklärt werden, wie der Globalisierungsfilter „Bildungssystem“ wirklich funktioniert.

Profiteure und Strippenzieher: Wissenschaftler*innen sind im Prozess der digitalen Vernetzung zum einen die Profiteure, zum anderen aber auch die Strippenzieher*innen. Ihre tägliche Arbeit wird massiv erleichtert. Internationaler Kontakte können digital gepflegt werden, Publikationen digital vorbereitet werden.

Beharrung – Widerstand – Unterlaufen? In den Medien und auch in der Fachliteratur gibt es viele Mut machende Berichte darüber, wo und wie negative Effekte der Globalisierung durch Beharrung und Widerstand unterlaufen worden sind, um die zerstörerischen Folgen der kapitalistischen Wirtschaftspolitik abzumildern und Solidargemeinschaften zwischen niedrig und hoch entwickelten Gesellschaften aufzubauen. Hans Küng (1990) hat dafür mit seinem Buch „Projekt Weltethos“ den philosophisch-theologischen Rahmen skizziert. Kern seines Projekts ist die Stärkung der Verantwortungsbereitschaft aller Menschen und Institutionen, die guten Willens sind. Dies wird nur gelingen – so Rüdiger Safranski (2003, S. 113 f.) – wenn wir uns darauf besinnen, was z.B. Immanuel Kant über den „Ewigen Frieden“, Wilhelm von Humboldt über die Bildung und Friedrich Schiller über die ästhetische Erziehung des Menschen schon vor 200 Jahren geschrieben haben.

„Globales Lernen“ – eine didaktische Herausforderung! Unter diesem Oberbegriff werden die vielen Initiativen zur Thematisierung der Globalisierungsprobleme in Schule und Unterricht zusammengefasst (vgl. Scheunpflug & Schröck 2003; Asbrand 2009). Ziel ist es, ein geschärftes Bewusstsein für die gerechte Gestaltung der Weltbeziehungen herbeizuführen. Das ist anspruchsvoll, weil es ohne ein gewisses Abstraktionsniveau nicht möglich ist, die eigenen Anteile an Globalisierungskrisen in anderen Teilen der Welt zu erkennen. Aber schon für Grundschüler gibt es überzeugende Beispiele, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

Grenzen und Chancen: Die Wissenschaftler*innen und die Schulpraktiker*innen haben nur geringe Einflussmöglichkeiten auf die ökonomischen, politischen und kommunikationstechnologischen Globalisierungsprozesse. Aber das heißt nicht, dass Bildung überhaupt nichts bewirken kann. Wir können versuchen, dort wo wir Verantwortung haben, die positiven Folgen klug zu nutzen und die negativen Folgen abzumildern, z.B. dort, wo wir Flüchtlingen helfen, sich in unserem Bildungssystem zurecht zu finden, oder dort, wo wir Kindern und Jugendlichen vermitteln, warum Fair Trade und Solidarität mit den Armen und Schwachen dieser Welt unverzichtbar sind.

These: Wir sollten versuchen, der Globalisierung – zumindest punktuell – ein menschliches Antlitz zu geben.

Ich fasse zusammen: Globalisierungsprozesse erhöhen den Konkurrenzdruck und die Komplexität der Lebensführung insgesamt und auch die Gestaltung der nationalen Schulsysteme. Die Prozesse sind aber nicht immer gradlinig. Sie können in sich widersprüchlich sein. Sie produzieren neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Sie schaffen ein Gefühl der Unsicherheit und erhöhen, wenn's gut geht, die Selbstreflexivität. Deshalb wird es immer wichtiger, sie auch zum expliziten Gegenstand schulischer und Universitärer Bildung zu machen. Im Folgenden klammere ich diese Frage, wie Globales Lernen curricular gestaltet werden kann, aber aus.

3. Grundlagen des Theorietransfers

Ich frage im Anschluss an die schon zitierte Erziehungswissenschaftlerin Christel Adick (2017), ob und wenn ja welcher Bildungstransfer im Prozess der Universalisierung der Schule weltweit zu beobachten ist und konzentriere mich auf die Frage, welche Rolle dabei die *Allgemeine Didaktik* spielt bzw. spielen könnte. Die Rolle der Fachdidaktiken, die zum Teil deutlich früher als die Allgemeine Didaktik in den weltweiten Diskurs eingestiegen sind, wird hier vernachlässigt.⁵ Dazu gibt es bisher keine Untersuchungen, die weltweit nachfragen, wohl aber einzelne bilaterale Studien (vgl. Benner et al. 2018).

Um die Frage zu beantworten, muss zum einen geklärt werden, was der Gegenstand der Didaktik ist, zum anderen, welche Dimensionen didaktischen Denkens es gibt.

3.1 Didaktik als Theorie, als Empirie und Praxis

Didaktik ist die Theorie des Lehrens und Lernens einschließlich ihrer normativen Grundlegung (Jank & Meyer 2001). Es fehlt aber bis heute eine Geschichte der Didaktik.⁶ Wichtig für die internationale Diskussion – insbesondere mit englischsprachigen Nationen – ist der Tatbestand, dass dort das Wort Didaktik nahezu unbekannt ist. Man spricht von *curriculum theory* oder *theory of instruction* oder *teaching theory* (vgl. Ding 2009; Deng 2017; Kansanen 2020).

Im deutschsprachigen Diskurs kann im Anschluss an Wolfgang Sünkel (1996, S. 22) zwischen der Didaktik als Theorie, als Empirie und als Praxis unterschieden werden. Die Dreiteilung findet sich deshalb auch auf der DIDAKTISCHEN LANDKARTE.

- (1) Die *theoretische Didaktik* analysiert und systematisiert, was mit Unterricht gemeint ist. Sie liefert didaktische Modelle, theoretische Begründungen und historische Aufarbeitungen zur Gestaltung des Unterrichts.
- (2) Die *empirische Didaktik* (zumeist empirische Unterrichtsforschung oder Lehr-Lernforschung genannt) erforscht, wie der Unterricht in der Realität aussieht, in welchem Bedingungsgeflecht er sich entfaltet und welche Unterrichtsvariablen eine hohe bzw. niedrige Effektivität haben.
- (3) Die *pragmatische Didaktik* (auch Handlungswissenschaft oder Praxeologie genannt) macht Entwürfe guter Praxis und liefert Handlungsorientierungen für Lehrer*innen und Schüler*innen.

Es versteht sich von selbst, dass sich die drei Orientierungen an vielen Stellen überlappen: Man kann keine empirische Forschung treiben, ohne einen Theorierahmen zu entwickeln. Und auch die didaktische Praxis ist nicht theorieelos, auch wenn deren Theorieanteile oftmals – mit Hans Georg Neuweg – zum impliziten Wissen der Lehrpersonen gehören.

3.2 Akteurinnen und Akteure

⁵ Das ließe sich z.B. an der Fachdidaktik Mathematik zeigen, die seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts in einem intensiven internationalen Austausch steht, der sicherlich dazu beigetragen hat, dass die Mathematikdidaktik heute so etwas wie die Leitdisziplin für alle an empirischer Forschung interessierten Fachdidaktiken geworden ist. Ähnliches gilt für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

⁶ Allerdings steht die Didaktik in Publikationen zur Geschichte der Pädagogik (z.B. von Blankertz 1982) manchmal im Mittelpunkt.

Wer sind die Akteure des internationalen Didaktiktransfers? Die in der soziologischen Akteurstheorie übliche Unterscheidung von individuellen und korporativen bzw. institutionellen Akteuren (Fend 2006, S. 145, S. 235 f.; Schimank 2007, S. 306) gilt auch hier:

- *Individuelle Akteure* nutzen ihre persönlichen Kontakte, auch ihren Ruf als Wissenschaftler, um Menschen zusammen zu bringen. Sie tauschen sich über didaktische Theoriebildungsfragen aus, sie laden sich gegenseitig zu Vorträgen ein, sie starten bi-nationale oder internationale Forschungsprojekte und publizieren gemeinsam. Man kann sie – ohne ironischen Unterton – als die Strippenzieher bezeichnen. Dafür finden sich viele Beispiele im Publikationsverzeichnis von Herbert Altrichter.
- *Korporative Akteure* sind z.B. Universitäten, nationale und transnationale Organisationen, die die Wissenschaftsarbeit beständig und mit hohem Finanzaufwand unterstützen: die OECD-CERI, die EU mit ihren ERASMUS-Programmen), die EERA (European Educational Research Association), AERA (American Educational Research Association), EARLI (European Association for Research in Learning and Instruction) NSC (das chinesische National Scholarship Council), CARN (Colaborative Action Research Network) usw.

Wie überall, so gilt auch hier, dass erst dann wenn beide Akteursgruppen geschickt zusammenarbeiten, die Initiativen ihre volle Wirksamkeit erhalten.

3.3 Qualitätsdimensionen

Beiträge zur deutschsprachigen Allgemeinen Didaktik werden auf allen vier Kontinenten rezipiert. Allerdings darf man aus dem schieren Tatbestand der Übersetzung von Veröffentlichungen deutschsprachiger Didaktiker*innen nicht folgern, dass hier schon ein wirklicher Theorietransfer stattgefunden hat. Um zu fundierten Aussagen zu kommen, ist es erforderlich, Qualitätskriterien und -dimensionen für Bildungstransfer auszuformulieren und dann mit ihrer Hilfe den Theorietransfer zu evaluieren. Erneut kann hier nur ein Forschungsdefizit festgehalten werden.

Einen ersten Entwurf dazu hat Cynthia E. Coburn (2003) vorgelegt, der sich aber auf den schulpraktischen und nicht auf den Theorietransfer bezieht. Sie definiert vier Qualitätsdimensionen:

- (1) *expansion*: In wie vielen Institutionen/Schulen/Universitäten/Nationen hat Transfer stattgefunden?
- (2) *depth*: Ist der Transfer oberflächlich oder substanziell?
- (3) *sustainability*: Hat der Transfer zu einer nachhaltigen Veränderung der Schul- und Unterrichtspraxis geführt?
- (4) *ownership*: Hat es eine transformierende Aneignung der Ideen und Modelle gegeben oder nur eine Kopie?

Ich denke, dass diese vier Kriterien auch für den Theorietransfer gelten. Man könnte sie zur Grundlage für die Transferforschung nehmen – so, wie dies Michael Jäger (2004) für die Schulentwicklung in Deutschland getan hat. Noch gibt es solche Studien nicht. Deshalb folgen im TEIL 4 nur zwei beispielhafte Skizzen.

3.4 Gelingensbedingungen und Ressourcen

Die Voraussetzungen und die erforderlichen Ressourcen für eine Globalisierung der Didaktik sind im „Kellergeschoss“ der DIDAKTISCHEN LANDKARTE aneinander gereiht. Die Auflistung ist noch nicht gut durchdacht. Ich habe spontan notiert, was mir zu der Frage auf- und eingefallen ist:

- (1) *Eine geteilte Tradition didaktischen Denkens* im Geber- und im Nehmerland:
- (2) *Zeit und Geld*: na klar!
- (3) *Soziale Netzwerke*: Ja, gerade die Wissenschaftler*innen zehren von ihren Netzwerken.
- (4) *Vortragsreisen* als „Initialzündung“ für eine breitere Rezeption (siehe Klafki in Shanghai)
- (5) *Internet*: Ja, es ist ein geniales Instrument für den Aufbau und die Pflege internationaler wissenschaftlicher Beziehungen (s.o.).
- (6) *„English is the bridge of the world“*. Diesen Satz fand ich in großen Lettern über dem Eingang einer Shanghaier Elementarschule.
- (7) *Zwang zur Neuorientierung im Nehmerland*: Nach gesellschaftspolitischen Umbrüchen wird Orientierung im Ausland gesucht. Dies dürfte die intensive Rezeption deutscher Didaktik in China und in Nationen des ehemaligen Ostblocks, z.B. in Russland und Polen (vgl. Meyer & Meyer 2017, S. 195) plausibel machen.
- (8) Last, not least: ein *hohes Berufsethos*: Ohne eine professionsbezogene Ethik wird internationale Kooperation nicht gelingen. Mehr dazu im Teil 7 dieses Skripts.

Freiheit von Forschung und Lehre: Sie ist in Deutschland durch das Grundgesetz abgesichert, und wir Wissenschaftler*innen profitieren alle davon. In der Ein-Parteien-Diktatur Chinas ist das nicht der Fall. Allerdings habe ich bei insgesamt 8 Reisen ins Reich der Mitte noch niemals auch nur den geringsten Versuch einer Unterdrückung oder auch nur Kanalisierung meiner wissenschaftlichen Aussagen erlebt.

4. THEORIE-Exporte

4.1 Überblick

Eine umfassende Analyse didaktischer Theorieexporte aus dem deutschsprachigen Raum in die weite Welt gibt es noch nicht. Deshalb kann ich nur einige Literaturverweise geben und dann anhand zweier Exempel ein wenig genauer analysieren, welche Theorieexporte es gegeben hat. Im Abschluss daran kann dann wenig darüber spekuliert werden, welche Wirkungen diese Theorieexporte gehabt haben könnten.

Es gibt eine Reihe internationaler didaktischer und/oder curriculumtheoretischer Veröffentlichungen, in denen eine intensive Auseinandersetzung mit der deutschen Didaktik findet. Es fällt auf, dass dabei eine sehr deutliche Beschränkung auf die Rezeption der Bildungstheoretischen Didaktik (Klafki, Blankertz, Klingberg) vorgenommen wird, während andere Didaktikmodelle, z.B. die Lerntheoretische Didaktik von Heimann/Otto/Schulz oder die Kommunikative Didaktik von Schäfer und Winkel so gut wie keine Rolle spielen:

- Hopmann & Riquarts (Eds.) (1995): *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Uljens (1997). *School Didactics and Learning – A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*.
- Westbury, Hopmann & Riquarts (Eds.) (2000). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (darin: Klafki. Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction).
- Andersen (red.) (2006): *God undervisning*. København.
- Son, Seung-Nam (2008): *Models of German Didactic and Recent Streams of Its Theory*.
- Ding Bangping (2009): Reconsidering the relation between didactics / teaching theories and curriculum theories: A comparative perspective.
- Hudson & Meyer, M. (2011). *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Barbara Budrich Publisher.
- Kansanen (2011). The curious affair of pedagogical content knowledge. In: Hudson, B. & Meyer, M. (Eds.). *Beyond Fragmentation*.
- Peng (2011). *德国教育学概观—从启蒙运动到当代 (A Brief Introduction to German Pedagogy since Enlightenment)*. Beijing: Beijing University Press.
- Pinar (2011). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*.
- English (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*.
- Deng (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A Deweyan perspective.
- Kennedy, K. J. & Lee C. K. (Eds.) (2017). *European Didactics and Chinese Curriculum: Curriculum Thoughts in Dialogue*.
- Biesta, G. G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*.
- Uljens & Ylimaki (Eds.) (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative Theory of Education*.
- Meyer, M., Meyer, H. & Ren (2017). The German didaktik tradition revisited.

- Kansanen, P. (2020). *Pedagogy as a Science*.
- Moilanen, Antti (2022). *The German logic of emancipation and Biesta's criticism of emancipatory pedagogy*.

Die unvollständige Auflistung soll zeigen, dass über deutschsprachige Didaktik in vielen Ländern der Welt berichtet wird. Ob diese Veröffentlichungen den von Cynthia Coburn (s.o.) definierten Qualitätsdimensionen genügen, bleibt offen. Hinzu kommt, dass nicht alle der über deutschsprachige Didaktik publizierenden Autoren Deutsch sprechen, so dass die Rezeption hin und wieder ein wenig schief gerät.

4.2 Globale Trends didaktischer Theorieentwicklung

In der didaktischen Fachliteratur für den europäischen Raum und auch weltweit werden die folgenden drei Trends immer wieder benannt. Sie spiegeln den internationalen Stand der Lehr-Lernforschung (vgl. Terhart 2009, S. 181 ff.; Hudson & Meyer 2012, S. 27 ff.; Helmke 2015, S. 45-55).

- (1) Vom Lehren zum Lernen – von der Lehrtheorie zur Lerntheorie
- (2) Vom Frontalunterricht zum individualisierenden Unterricht
- (3) Von der Stoffvermittlung zur Kompetenzorientierung

Die Plausibilität dieser von konstruktivistisch orientierten Didaktiker*innen und von empirischen Unterrichtsforscher*innen propagierten Trends kann im Blick auf den aktuellen Unterrichtsbetrieb in europäischen ebenso wie in amerikanischen, afrikanischen und asiatischen Nationen mit empirischen Forschungsergebnissen (Hattie 2013) gut belegt werden. Aber im Lichte der deutschsprachigen didaktischen Theoretiktradition erweisen sie sich m.E. als wenig durchdacht und unausgewogen.

Trend 1: o.k., aber die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit lässt sich nicht aushebeln. Dies zwingt zur Blickwendung zurück zum Lehren!

Der Perspektivwechsel vom gelenkten Lehren zum selbstregulierten Lernen beherrscht die Diskussionen nicht erst seit Kurzem, sondern seit den Zeiten der Reformpädagogik. Der Wechsel wird durch die global aufgestellte konstruktivistische Didaktik (Reich 2002; vgl. die Nationenberichte in: Pinar 2014) vorangetrieben, aber er führt m.E. zu einer Scheinkontroverse zwischen den Verfechtern der lehrerzentrierten Didaktik und den Konstruktivisten. So sieht das auch John Hattie (2013, S. 31). Schüler*innen lernen besser, wenn sie von der Lehrperson verantwortete Lerngerüste angeboten bekommen. Und gerade jene Kinder und Jugendlichen, die mit Handicaps groß werden, sind, wie wir ebenfalls aus der empirischen Forschung wissen, stärker als die Leistungsstarken auf klar strukturierte Führung angewiesen.

Systematisch betrachtet: Es gibt im Unterrichtsprozess – mit Lothar Klingberg (1990) – grundsätzlich und nicht nur hin und wieder eine Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit. Sie kann nicht durch noch so lobenswerte Zielsetzungen der Lehrpersonen ausgehebelt werden. Sie setzt sich sonst hinter ihrem Rücken durch. Deshalb rechne ich damit, dass das Pendel auf der Achse Lehren & Lernen über kurz oder lang wieder zurückschlägt (vgl. Biesta 2017; Feindt et al. 2016).

Trend 2: o.k., aber es wäre grundverkehrt, den lehrerzentrierten Frontalunterricht vollständig durch einen schülerzentrierten Individualunterricht ersetzen zu wollen. Mischwald ist besser als Monokultur – und das gilt auch in der Schule!

Die Zielsetzung, das *gesamte* Unterrichtsangebot einer Schule von der Direkten Instruktion auf individualisierenden oder, wie seit ein paar Jahren gesagt wird, auf personalisierenden Unterricht umzustellen, halte ich für illusionär. Sie ist so streng auch bildungstheoretisch nicht zu begründen. Auch an jenen deutschen Schulen, die davon ausgehen, den Frontalunterricht auf ein Minimum reduziert zu haben (z.B. die meisten Montessori-Schulen, die Laborschule Bielefeld, die Wartburg-Grundschule in Münster, das Walddorfer Gymnasium in Hamburg), macht die Direkte Instruktion immer noch ungefähr ein Drittel des gesamten Unterrichtsangebots aus. Und das ist auch gut so! Schule ist für das gemeinsame Lernen erfunden worden. Und das ist bis heute ihre Stärke. Die eigentliche Kunst der Didaktik besteht darin, das gemeinsame, das individualisierende und das kooperative Unterrichten in eine ausgewogene Balance zu bringen. Das habe ich in meinem DREI-SÄULEN-MODELL zur Unterrichtsentwicklung zu beschreiben versucht (Meyer & Junghans 2021, S. 420 ff.).

Trend 3: o.k., die bloße Vermittlung trügen Wissens muss überwunden werden. Aber Kompetenzorientierung ohne Rückgriff auf den Fächerkanon wird scheitern!

Es gibt einen weltweiten Trend zur Kompetenzorientierung des Unterrichts, der in anderen Nationen auch mit den Etiketten „outcome based education“ oder „teaching for capabilities“ markiert wird. Die ersten deutschen Studien zur Implementation zeigen, welche Hürden noch zu nehmen sind, um diese Umsteuerung hinzubekommen (Zeitler et al. 2012). Im Jahr 2004, als die deutsche KMK den Lehrern sagte: „Haltet euch an die Bildungsstandards. Bei der Umsetzung habt ihr freie Hand!“, gab es ja noch nicht einmal eine Didaktik des kompetenzorientierten Unterrichts. Das ist inzwischen besser geworden (vgl. Lersch & Schreder 2011; Tschekan 2014). Aber die ursprüngliche Vorstellung, man könne bei der Curriculumentwicklung auf das Korsett des Fächerkanons verzichten, ist naiv. Kompetenzen sind immer inhaltsbezogen. Selbst dort, wo in Deutschland Ansätze situierten Lernens erfolgreich umgesetzt wurden, also z.B. im Lernfelder-Ansatz der Berufsbildenden Schulen, liefern die Fachdidaktiken den Rahmen für die Lehrplanentwicklung und das Unterrichtsdesign.

Kurz und knapp:

These: Die Idee, den gesamten Unterricht im Sinne der genannten drei Trends umzuorganisieren, unterläuft den in den deutschsprachigen Ländern erreichten Stand der allgemein- und auch der fachdidaktischen Theoriebildung.

Und sie behindert, so behaupte ich, eine nachhaltige Entwicklung der nationalen Bildungspraxen.

4.3 Ein erstes Beispiel: Der Export der Didaktik Wolfgang Klafkis

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927-2016) hatte nicht nur in Deutschland eine überragende Bedeutung für die Entwicklung der Didaktik. Auch weltweit galt er als „der“ Repräsentant unserer Disziplin. In den Jahren 1967 bis ins Jahr 2013 sind insgesamt 6 Bücher und 50 Aufsätze von Klafki in 14 Sprachen übersetzt worden und in folgenden Ländern erschienen (vgl. Meyer & Meyer 2017, S. 182):

Übersetzungen	Skandinavien	Mitteleuropa	Südost-	Vorder-er	Südost-
---------------	--------------	--------------	---------	-----------	---------

ins Englische			europa	Orient	asien
Veröffent- lichungen insgesamt: 16 davon 3 in Groß- britannien; 1 in New York; 1 in Südafrika; 5 in europaweiten Zeitschriften; 6 in Deutschland	ins Dänische (4) ins Norwegische (2) ins Schwedi- sche (1) (nicht ins Finnische)	ins Niederlän- dische (2) ins Französische (2) ins Italienische (5); ins Spanische (6)	ins Tsche- chische (3) ins Griechische (2) ins Ukrai- nische (1) (nicht ins Russische)	ins He- bräische (1) (nicht ins Arabi- sche)	ins Japa- nische (8) ins Chine- sische (4)

Die relativ große Zahl der englischsprachigen Veröffentlichungen Klafkis darf nicht überinterpretiert werden: Mehrere Texte stammen aus Broschüren des Hessischen Kultusministeriums oder eines Tübinger Forschungsinstituts. Es gibt von Klafki nur einen einzigen Originalbeitrag, der in Großbritannien veröffentlicht wurde (Klafki 1985).

Ich will mich nicht mit Klafki auf eine Stufe stellen – er spielt in einer anderen Liga.

- 10 Übersetzungen ins Englische (6 davon in Deutschland publiziert, keine in Großbritannien oder den USA), 9 in Dänemark, 2 in Schweden, 3 in Italien, 4 in Slowenien, Kroatien und Serbien, 1 in Ägypten, 13 in China, 5 in Japan und 1 in Korea.

Die weltweite Rezeption der Veröffentlichungen Klafkis ergibt einen eindeutigen Befund:

These: Deutschsprachige Didaktik wird vorrangig dort rezipiert, wo es eine eigenständige Didaktiktradition gibt, die auch unter diesem Fachbegriff firmiert.

In jenen Nationen, in denen das Wort Didaktik unbekannt, ungebräuchlich oder negativ besetzt ist, also im gesamten englischsprachigen Raum und in den frankophonen Ländern, wird deutschsprachige allgemeindidaktische Literatur so gut wie gar nicht rezipiert.⁷

Zwei persönliche Erfahrungen zur Bekräftigung:

- Vor 5 Jahren habe ich den mit meinem Zwillingenbruder Meinert befreundeten US-Amerikaner Dennis Shirley angemailt und gefragt, wie es mit der Klafki-Rezeption in den USA steht. Seine Antwort: „I’m the only American, who knows the name of Klafki.“
- Vor 6 Jahren war ich auf einer Konferenz in Shanghai. Der US-amerikanische Schulforscher hörte bei meinem Vortrag zu und kam hinterher zu mir und sagte: „At first, I had to google the meaning of didactics. I didn’t hear this word before.“

4.4 Ein zweites Beispiel: Deutsche Theorieexporte nach China

Die deutsche Allgemeine Didaktik wird in China umfangreich, aber im Wesentlichen begrenzt auf die Vertreter der Bildungstheoretischen Didaktik rezipiert. Insbesondere die Veröffentlichungen von

⁷ Dies belegt die Null-Rezeption deutscher Didaktik in den USA (siehe M. Meyer & H. Meyer 2017, S. 196), die sehr begrenzten Rezeption in Frankreich (vgl. Hudson & M. Meyer 2011) und die sehr intensive Rezeption in allen skandinavischen Ländern, in Polen, in Russland, in der Ukraine, Japan, China und Korea.

Martin Wagenschein, Wolfgang Klafki und Dietrich Benner sind gut bekannt (vgl. auch Li Bingde 2000, S. 391; Li Dingren 2001, S. 9, Benner et al. 2018).

Ein wichtiger Strippenzieher war dabei der Shanghaier Erziehungswissenschaftler Li Qilong. Er hat die sechsbändige Herbart-Ausgabe betreut. Im Jahr 1986 hat er Wolfgang Klafki zu Vorträgen an die renommierte East China Normal University in Shanghai eingeladen. Im Jahr 1993 hat er ein Buch über „Deutsche Didaktische Modelle“ veröffentlicht (Li Qilong 1993). Auch das Buch „Allgemeine Pädagogik“ von Dietrich Benner ist in Shanghai veröffentlicht (2. Aufl. 2017). Das Buch „Grundwissen Didaktik“ von Friedrich Kron (1993) ist in Beijing in der dritten Auflage erschienen. Von mir sind vier Bücher in Shanghai, ebenfalls in mehreren Auflagen erschienen (eines davon: Meyer 2011).

Fragt man umgekehrt, wo und wie die hoch ausdifferenzierte chinesische Allgemeindidaktik in Deutschland rezipiert wird, so muss weitgehend Fehlanzeige gemeldet werden. Einen ersten Beitrag zum echten Austausch haben aber die von Peng Zhengmei aus Shanghai, Klaus Zierer (damals Oldenburg) und Hilbert Meyer initiierten chinesisch-deutschen Didaktik-Dialoge gebracht (vgl. Benner et al. 2018).



Fünfter chinesisch-deutscher Didaktik-Dialog Wuhu (Provinz Hefei) 2019 (v.l.n.r.: Ruan Chengwu, Dekan in Wuhu, Hilbert Meyer, Olaf Köller, Peng Zhengmei und Michael Uljens)

Woher rührt das deutliche chinesische Interesse an der Bildungstheoretischen Didaktik? Auf einen ersten möglichen Grund hat mich meine Shanghaier Doktorandin Lin Ling hingewiesen:

- Chinesische Erziehungswissenschaftler suchen ihre Forschungsthemen gern in der Geschichte der Gesellschaft und in der Ideengeschichte. Deshalb liefert die deutsche Geisteswissenschaftliche Pädagogik viele Herausforderungen zu vergleichenden Studien.
- Ein zweiter Grund dürfte darin liegen, dass es deutliche Gemeinsamkeiten im Theoriediskurs in China und in Deutschland, weil in Deutschland zwischen Erziehung und Bildung *in der Tradition Humboldts* und in China zwischen Lernen und Selbstkultivierung in der Tradition der konfuzianischen Schriften unterschieden wird. Die Begriffspaare haben zwar keine identische Bedeutung, bezeichnen aber ein vergleichbares Spannungsverhältnis (Benner & Peng 2013).
- Ein dritter Grund: Es gibt in China eine intensive Diskussion zu der Frage, ob man sich eher an der US-amerikanischen Curriculumtheorie oder der deutschen Didaktik orientieren sollte (Ding 2009; Deng 2012; 2016; Uljens & Ylimaki 2017).

Peng Zhengmei erläutert mir mündlich seine Sicht auf den Hauptunterschied zwischen der US-amerikanischen Curriculumtheorie und der deutschen Didaktik:

„Curriculum is the battlefield in a multiethnic and multicultural society. Didactics stands for an integrative national curriculum.“

Offensichtlich ist die deutsche Bildungstheoretische Didaktik insbesondere deshalb für kritisch orientierte chinesische Erziehungswissenschaftler interessant, weil sie helfen kann, sich von der Hegemonie der stark an Managementmodellen orientierten und regelmäßige Leistungskontrollen fordernden US-amerikanischen Curriculumtheorie zu emanzipieren. Ich folgere daraus:

These: Die breite Rezeption der deutschen Didaktik in China ist ein Schritt zur De-Globalisierung der Curriculumtheorie.

4.5 Weltweite Annäherung der Kriterienkataloge für Unterrichtsqualität

Eine deutliche, insgesamt positiv zu bewertende Folge der Internationalisierung der nationalen Didaktikdiskurse ist die empirisch abgesicherte Annäherung der Kriterienkataloge für guten Unterricht. Das möchte ich in der gebotenen Kürze an 4 dieser Kriterienkataloge demonstrieren.

Der ZEHNERKATALOGE von Andreas Helmke (2015), der DREIERKATALOG von Eckhard Klieme, weitergeführt von der Forschungsgruppe COACTIV (Kunter, Baumert et al. 2011) und mein eigener ZEHNERKATALOG (Meyer 2004) ähneln sich weitgehend. Auch Good, Wiley & Florez sagen in ihrem NEUNERKATALOG zum „effective teaching“ (2009) im Prinzip nichts anderes.⁸ Diese Ähnlichkeiten sind kein Zufall. Die Autoren beziehen sich ja auf den gleichen empirischen Forschungsstand, auch wenn Akzente gesetzt werden. Der wesentliche Unterschied zwischen Helmkes und Meyers Katalog liegt darin, dass mehrere der Helmkeschen Kriterien „nur“ aus der Perspektive der handelnden Lehrperson und nicht auch aus Schülersicht formuliert sind. Hier sehe ich Entwicklungsbedarf. Wer erhöhte Schülerpartizipation als wichtiges Ziel ausgibt, sollte auch die Qualitätskriterien von Unterricht so bestimmen, dass der Anteil der Schüler*innen am gelungenen Unterricht in den Kriterien erfasst wird.

Kein Kriterienkatalog: John Hatties Buch „Lernen sichtbar machen“. Der Autor ist ein Sammler und kein Didaktiker. Deshalb hat er auch keinen Kriterienkatalog nach dem Muster von COACTIV, Helmke oder Meyer hergestellt, sondern lediglich einen erschöpfenden Überblick über die Effektstärken von inzwischen mehr als 270 Variablen des Unterrichts hergestellt.⁹ Es wäre auch schierer Unsinn, wollte man versuchen, die Hattie-Variablen mit hoher Lerneffektivität als Vorlage für den methodischen Gang einer Unterrichtsstunde zu nehmen.

⁸ (1) Appropriate expectations (angemessene Leistungserwartungen); (2) Proactive and supportive classrooms (Konstruktive Unterstützung) (3) Opportunity to learn (lernförderliche Umgebung) (4) Curriculum alignment (hohe Affinität zu den Lehrplan-Vorgaben) (5) Coherent content (ein in sich stimmiger Unterrichtsinhalt) (6) Thoughtful discourse (vertiefende Diskussionen) (7) Scaffolding student's ideas and task involvement (Aufbau von Lerngerüsten) (8) Practice/application (intelligentes Üben und Anwenden) (9) Goal-oriented assessment (zielbezogene Leistungsrückmeldungen).

⁹ Aufgelistet in Hattie & Zierer (2020, S. 306-313).

Mein Fazit aus dem Vergleich: Es gibt einen weltweiten Konsens über die Variablen guten Unterrichts, der empirisch abgesichert, aber theoretisch noch nicht ausreichend durchdacht ist und häufig einseitig aus der Lehrerperspektive definiert wird.

5. EMPIRIE-Importe

Im Blick auf die Didaktik als Empirie, die ja zumeist als empirische Unterrichtsforschung oder auch als Lehr-Lernforschung firmiert, ergibt sich, was die Export- und Import-Bilanzen angeht, ein deutlich anderes Bild. Die deutschsprachigen Unterrichtsforscher haben sich mehrere Jahrzehnte am Know-how und an den Standards insbesondere der US-amerikanischen Forschung orientiert, während ihre eigenen Forschungsergebnisse auf internationalem englischsprachigen Parkett kaum zur Kenntnis genommen wurden. Das sieht man auch an John Hatties Buch „Visible Learning“ (2009). Deutschsprachige Forschungsergebnisse spielen darin so gut wie keine Rolle. Aber die Situation ändert sich, wie ein Blick in das Buch des Niederländers Jaap Scheerens (2016) über „Educational Effectiveness and Ineffectiveness“ zeigt: Deutschsprachige Forschungsergebnisse (von Fend, Weinert, Klieme, Helmke, Baumert, Blömeke, Lipwosky u.a.) werden nun auch international wahrgenommen.

5.1 Stationen der Empirie-Rezeption im deutschsprachigen Raum

Dieser Abschnitt ist holzschnittartig kurz. Es gibt bei der heutigen Emeritierungsfeier viele Kolleg*innen, die diesen Abschnitt deutlich kompetenter als ich hätte schreiben können.¹⁰

„**Empirische Wende**“ (1960): Schon in den 1960er Jahren hatte Heinrich Roth das erste Mal eine empirische Wende gefordert. Aber die Allgemeine Didaktik hat, wie ihr die empirischen Unterrichtsforscher immer wieder vorgehalten haben, sich gut vierzig Jahre lang nicht darum gekümmert und deshalb bis heute ein deutliches Empiriedefizit. Anders die Fachdidaktiken und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die schon deutlich früher eine eigenständige empirische Grundlegung ihrer Positionen und Handlungskonzepte betrieben haben.

Lernziel-Fetischismus! Benjamin Blooms Grundlagenwerk „Lernzieltaxonomie im kognitiven Bereich“ aus dem Jahr 1952 wurde erst 1972 in Deutschland veröffentlicht. Die durch ihn theoretisch fundierte, aber durch Robert Magers mageres Bändchen „Lernziele und Programmierter Unterricht“ (1965) praxistauglich gemachte Unterrichtskonzept der Lernzielorientierung hat zu Beginn meiner Wissenschaftlerlaufbahn (ab 1969) die schulpraktische Arbeit bestimmt: Die Lehrer*innen saßen zu Tausenden in Lehrplankommissionen und bastelten an immer länger werdenden Lernziellisten. Daran habe ich mich im Rahmen des Kollegschul-Versuchs NRW aktiv beteiligt und das Buch „Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse“ verfasst (13. Aufl. 1994) – eine Jugendsünde!

„**Curriculum-Welle**“ (ab 1967): Damals fand ein erster Internationalisierungsschub der deutschen Lehrplanentwicklung statt: die Invasion der US-amerikanischen Curriculumforschung in den deutschsprachigen Raum (vgl. Achtenhagen & Meyer 1971). Hunderte Millionen an D-Mark wurden von der deutschen Kultusminister-Konferenz in groß angelegte Curriculumprojekte investiert, aus denen aber so gut wie nichts Bleibendes hervorgegangen ist. „Sustainability“ war noch ein echtes Fremdwort. Aktuellere Analysen, z.B. von Rudolf Künzli (2014) zeigen allerdings, wie oberflächlich diese Rezeption war. Wir wurden damals überrollt von der Erwartung der Kultusministerien, ab sofort allen Unterricht lernzielorientiert zu gestalten. Wenige Jahre später waren Lernzielorientierung und Curriculum-Euphorie passé und die mit viel Geld angeschobene Curriculumentwicklung in den Landesinstituten der damals noch 11 deutschen Bundesländer wurde wieder abgewickelt.

¹⁰ Zwei Aufarbeitungen (von Drewek und Leschinsky) finden sich im „Handbuch der Schulforschung“ (Helsper & Böhme 2004, S. 35-92).

Ende der Bildungsreform? (1978) Herwig Blankertz, maßgeblich an der durch Willy Brandt und Walter Scheel ausgerufenen „Bildungsreform“ der 70er Jahre beteiligt, hielt auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Tübingen eine wichtige Rede, in der er die Frage stellte, warum die Curriculum-Welle vor die Wand gefahren ist. Der Hauptgrund aus seiner Sicht: die Erwartungen der Bildungsadministration an die Adresse der Wissenschaft waren maßlos überzogen! Die empirische Forschung war nicht so weit – aber auch die Lehrerschaft leistete inhaltenden Widerstand.

PISA und die Folgen (2000): Die PISA-Studie wurde im Vergleich zu anderen europäischen Nationen in Deutschland besonders intensiv diskutiert. Die KMK beschloss, alle Lehrpläne auf der Basis von Bildungsstandards kompetenzorientiert gestalten zu lassen – eine immer noch offene Baustelle mit ungewissem Ausgang, an deren Analyse sich auch Herbert Altrichter beteiligt (siehe Zuber et al. 2019).

Hattie-Hype (2009/13): Wir alle haben den Hattie-Hype noch in frischer Erinnerung (vgl. Terhart 2014). Aber er war regional begrenzt. In den USA hat es keinen Hattie-Hype gegeben. Selbst in Australien, wo Hattie heute lehrt, fand keine nennenswerte Diskussion über seine Synthese von Metaanalysen statt.

Welche Wirkungen hat die Rezeption der internationalen empirischen Forschung ausgelöst? Auch hierzu fehlt ein nationenübergreifendes Screening. Deshalb greife ich nur zwei Punkte heraus (siehe auch die DIDAKTISCHE LANDKARTE).

5.2 Versuche zur weltweiten Etablierung kompetenzorientierter Curricula

Die schrittweise Umsetzung des Kompetenzorientierten Unterrichts im deutschsprachigen Raum erfolgt im Schlepptau internationaler Entwicklungen. In vielen Nationen wird versucht, die frühere Input-Steuerung der Bildungssysteme durch Output-Steuerung zu ersetzen.

- In **Südafrika** ist vor gut 20 Jahren mit riesigem Aufwand die sogenannte Outcome Based Education eingeführt worden. (Damit wird nichts anderes als das gemeint, was in Deutschland Kompetenzorientierung heißt.) Aber das Top-down-Vorhaben ist nach wenigen Jahren vor die Wand gefahren worden. Das Schulsystem ist noch mit der Beseitigung dermaßen vieler Altlasten der Apartheidpolitik beschäftigt, dass viele der oft ganz schlecht ausgebildeten Lehrer mit dem anspruchsvollen Konzept der Kompetenzorientierung schlicht überfordert waren.
- **Volksrepublik China:** Xu Binyan, Dekanin der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der East China Normal University in Shanghai, beschreibt in dem von Dietrich Benner (2007) herausgegebenen Band zu „Bildungsstandards“, dass man seit 2000, dem Jahr der großen chinesischen Lehrplanrevision, versucht hat, die wissens- und drill-orientierten Curricula in Mathematik auf Kompetenzorientierung umzustellen. Man erhoffte sich mehr Anwendungsbezüge, die Überwindung tragen Wissens u.a.m. Aber die Reform hat nicht geklappt. Zum Teil haben die Lehrer unter dem Pult und die Schüler unter den Schulbänken und zuhause heimlich mit den alten Lehrbüchern weiter gearbeitet. Seit 2007 ist deshalb die Reform der Reform eingeleitet worden. Man hat eingesehen, dass es ganz falsch war, den früheren wissensbasierten Unterricht gegen den kompetenzbasierten auszuspielen. Die Verbindung beider Konzepte scheint die klügere Option zu sein.¹¹

¹¹ Für diese These spricht auch der Tatbestand, dass die Kommune Shanghai, die 2009 an der PISA-IV-Studie teilgenommen hatte, in sämtlichen Testbereichen den absoluten Spitzenplatz erreicht. Eine

Die internationalen Erfahrungen zeigen: Eine so gravierende Umstellung des Bildungssystems funktioniert nicht als reine Top-down-Bewegung. Wenn überhaupt, so hat das Konzept der Kompetenzorientierung eine Chance, wenn die Top-down-Strategie der Schulpolitik durch eine Bottom-up-Bewegung der Basis ergänzt wird.

Evaluation: Das belegen auch die Evaluationsergebnisse. Sigrid Zeitler, Nina Heller & Barbara Asbrand (2012) haben in Deutschland eine empirische Untersuchung zum Umgang von Lehrpersonen mit den Bildungsstandards vorgelegt. Die Autorinnen legen ihr Hauptaugenmerk auf die Frage, wie unterschiedliche Gruppierungen von Lehrpersonen mit den durch die kompetenzorientierten Curricula gegebenen Freiräumen umgehen. Drei unterschiedliche Umgangsweisen haben sich herauskristallisiert, die jeweils ungefähr ein Drittel der gesamten Stichprobe bildeten: Den Typ 1 bildeten die „Autonom-Kompetenten“, die die ihnen durch die Kultusbürokratie bei der Umsetzung der Bildungsstandards zugestandenen Freiräume aktiv nutzen. Typ 2 sind die „Überforderten“, bei denen auf basaler Ebene Lehrerfortbildung angesagt ist. Typ 3 waren die „Obrigkeithörigen“, die das neue Konzept rezepthaft-punktuell umzusetzen versuchten und dann natürlich meistens scheiterten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die von Zuber, Altrichter & Heinrich (2019) veröffentlichte „Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag.“

Ein kompetenzorientiertes Weltcurriculum? Die Idee, die weltweit ähnlichen didaktischen und schulpraktischen Entwicklungen zu bündeln und so zu einem Weltcurriculum zu kommen, wird so gut wie von niemandem propagiert, das konkrete bildungspolitische Handeln der korporativen Akteure (s.o.) spricht aber zum Teile eine andere Sprache. Schon im Jahr 2003 hat Hans-Werner Fuchs einen Beitrag in der *Zeitschrift für Pädagogik* mit dem Titel „Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum“ veröffentlicht, in dem er kritisch nachfragt, welche Absichten die OECD mit den PISA-Studien verfolgt und wie die Bildungsadministration mit den erhobenen Daten umgeht. Fuchs warnt vor der Idee, ein „Weltcurriculum“ zu konstruieren. Dem schließe ich mich an. Es wäre, weil es ja nur den kleinsten gemeinsamen Nenner erfassen kann, blutleer und abstrakt.

5.3 Evidenzbasierte Steuerung der Unterrichtsentwicklung?

Der Umschwung einer an der Autonomie der Einzelschulen orientierten Schulentwicklungsstrategie in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts hin zur evidenzbasierten Steuerung ist von den Linzer Kollege*innen (Herbert Altrichter) und dem Ex-Kollegen (Martin Heinrich), aber auch von Katharina Maag Merki umfassend analysiert worden. Deshalb weise ich auf der LANDKARTE nur darauf hin, halte aber ansonsten angesichts mangelnder eigener Kompetenz den Mund.

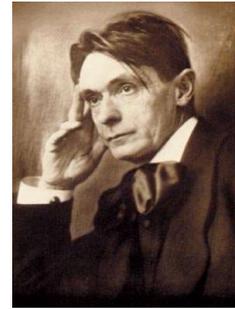
6. PRAXIS-Transfer

Wenn man die Einführung auf die Frage nach der didaktischen Theoriebildung aufgibt und genereller fragt, wo deutschsprachige Didaktik an der Universalisierung der Schule beteiligt war und ist, ergibt sich ein deutlich anderes Bild.

6.1 Export reformpädagogischer Schulkonzepte

Es sind insbesondere die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa entwickelten reformpädagogischen Schul- und Unterrichtskonzepte, die einen weltweiten Siegeszug angetreten haben:

- **Friedrich Fröbel** hat weltweit den Aufbau von Kindergärten beflügelt. Insbesondere in Österreich, Japan, den USA, in Korea und Russland und inzwischen auch in Japan und China gibt es viele Kindergärten, die sich auf ihn berufen.
- Rudolph Steiners **Waldorf-Schulen** haben zu einem weltweiten Netz geführt. Zur Zeit (Mai 2016) gibt es weltweit 1063 Waldorfschulen, davon 720 in Europa. Die meisten von ihnen befinden sich in Deutschland (232), gefolgt von den USA (125) und den Niederlanden (90). Auch in China sind sie im Aufschwung.



- Insbesondere in den Niederlanden gibt es viele Jena-Plan-Schulen, die dem Konzept von **Peter Petersen** folgen.¹²
- **Freinet-Schulen** sind nicht ganz so verbreitet; und auch die Anzahl von Schulen, die sich auf **Janusz Korczak** berufen, hält sich in Grenzen.
- Unangefochten an der Spitze stehen die **Montessori-Schulen mit weltweit 23.000 Einrichtungen in 123 Ländern**. Nun hat Montessori den Begriff Didaktik vermieden. Er war für sie identisch mit hoher Lehrerlenkung. Das widersprach ihrem Konzept des „Kindes als Baumeister seiner selbst“. Vielleicht würde sie heute ihre damals wohlbegründete Beurteilung der Didaktik überdenken, wo sich Didaktiker weltweit für die Individualisierung des Unterrichts und die Stärkung des selbstregulierten Lernens einsetzen.

Zusammengefasst: Der Einfluss der europäischen Reformpädagogen auf die Universalisierung der Schule kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Aber ein Urteil, ob diese Schulkonzepte die didaktische Theoriebildung in den Gastgeberländern stimuliert hat, könnte erst auf der Basis genauerer Studien abgegeben werden.

6.2 Deutsche, schweizerische und österreichische Auslandsschulen als Kulturträger

¹² Steiner hat sich durch antisemitische Sprüche, Petersen durch Anbiederung an die Nazi-Diktatur kompromittiert. Dem Transfer ihrer Schulkonzepte hat das offenbar keinen Abbruch getan.

Die Auslandsschulen sind wichtige und ganz offensichtlich auch erfolgreiche Kulturträger in ihren Gastländern. Deutschland hat etwa 141 solcher Schulen, die Schweiz 18, Österreich 8 (eine davon, die in Guatemala City, habe ich besucht). Sie bauen nationale pädagogische Netzwerke auf. Sie beteiligen sich an der Lehrerfortbildung, sie helfen nationalen Schulen beim Deutschen Sprachdiplom (DSD) oder beim Internationalen Baccalaureat.

Die Arbeit an deutschen Auslandsschulen ist nicht nur Zuckerschlecken. Die oft mit deutschstämmigen Großgrundbesitzern besetzten Schulvorstände können dem Schulleiter die Arbeit schwermachen. Die Korruption und das Kriminalitätsniveau in vielen Ländern zwingen dazu, immer auf die eigene Sicherheit bedacht zu bleiben. Die Corona-Pandemie hat die Schulen, die ja fast alle Schulgeld erheben, um das Personal zu bezahlen, teilweise in extreme Notlagen gebracht. Einige sind geschlossen worden.

6.3 PRAXIS-Transfer aus dem Ausland in den deutschsprachigen Raum

Zwei wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der deutschsprachigen Schullandschaft geraten sofort in den Blick: die Rezeption der internationalen, insbesondere britischen Aktionsforschung und der Import insbesondere US-amerikanischer Praxen digitalisierten Unterrichts.

- **Aktionsforschung:** Dazu hat John Elliott gerade alles Notwendige gesagt.
- **Digitalisierung:** Die aktuelle Situation ist noch ziemlich unübersichtlich. Aber sowohl Stephan Huber mit seinem Institut in Zug als auch Herbert Altrichter, Christoph Helm und viele weitere Linzer Kolleg*innen bemühen sich intensiv, einen Überblick herzustellen.

Viele Expert*innen halten die flächendeckende Einführung digitaler Medien für *die* entscheidende Weichenstellung in der Schul- und Hochschulentwicklung des nächsten Jahrzehnts. Ich sehe das anders. Ich rechne *nicht* damit, dass die herkömmlichen Schulstrukturen und der Hochschullehrbetrieb über kurz oder lang zerbröseln werden. Prognosen über das baldige Ende der Schule oder Ankündigungen der virtuellen Universität hat es seit Jahrzehnten gegeben. – Aber sie haben sich noch nie bewahrheitet! Das liegt nicht an mangelndem politischem Reformwillen der Verantwortlichen oder am leisen Widerstand belehrungsresistenter Lehrpersonen. Es gibt handfeste pädagogische Gründe, warum sich Schulen und Hochschulen in ihrer Grundstruktur nur wenig verändern. Der Hauptgrund:

<p>These: Lernen in der Gemeinschaft ist dem individualisierten Lernen grundsätzlich überlegen!</p>
--

Das zeigte sich auch und gerade im Schul- und Hochschul-Shutdown während der CORONA-Pandemie 2020/21. Das ist aber kein Grund, das große didaktisch-methodische Potenzial zu missachten, das in diesen Medien steckt. Es ergibt sich aber nicht von selbst. Es muss herausgekitzelt werden.

7. Reflektierte Vielfalt statt Weltcurriculum

Didaktik lebt von einer Vielfalt lokaler, regionaler und nationaler theoretischer Entwürfe und praktischer Versuche, die auf globale Entwicklungen antworten, auf die sie selbst so gut wie keinen Einfluss hat. Das schließt für mich aus, eine WELTDIDAKTIK oder ein WELTCURRICULUM auf empirischer Basis konstruieren zu wollen. Wir hätten nicht viel davon, wenn alles auf einen globalen gemeinsamen Nenner gebracht würde, der dann kaum innovative Kraft entfalten würde, sondern blutleer und inhaltsarm von den konkreten Entwicklungsproblemen und Traditionen der einzelnen Gesellschaften abstrahieren müsste.

Schlussthese:

Wir brauchen kein WELTCURRICULUM und auch keine WELTDIDAKTIK, sondern reflektierte Vielfalt, die uns hilft, die blinden Flecken unseres eigenen didaktischen Denkens und Handelns zu erkennen, aber auch am Fremden das Eigene neu zu begreifen und in Wechselwirkung mit ihm neue Erfahrungen zu machen.

Eine Weltethik als Grundlage? Was eher gelingen könnte, ist die Bestimmung weltweit gültiger ethischer Grundlagen didaktischen Handelns. Ich nenne im Anschluss an Lothar Klingberg (1990, S. 72), Wang Hongyu (2014) und McCarthy et al. (2014):

- den Respekt,
- den Verzicht auf Gewalt
- die Erziehung zu Toleranz und Solidarität,
- den Verzicht auf totalitäre Weltbilder und Rassismus.

Die theoretische Begründung dieser normativen Grundlagen erfolgt in den verschiedenen Nationen sehr unterschiedlich. Ich folge dem Votum von Herwig Blankertz (1982, S. 306), der davon ausging, dass das in der Aufklärung gestartete „Projekt der Moderne“ immer noch den Rahmen liefern kann und problematisieren damit das von Jean-François Lyotard (1979) behauptete Ende der „großen Erzählungen“, zu denen er insbesondere die Erzählung von der Emanzipation der Menschheit rechnet. Wir brauchen weiterhin „große Erzählungen“ gelingender Bildungsprozesse – nicht nur in Europa und China, sondern weltweit (vgl. Kafka 2016).

Literaturnachweise:

Achtenhagen, Frank & Meyer, Hilbert (1971). *Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel.

Adick, Christel (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. Paderborn: Schöningh.

Adick, Christel (2003): Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg. H. 2/2016, S. 173-187.

Adick, Christel (2017): Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: Die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 63, H. 3, S. 341-361.

- Altrichter, Herbert (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschafts-theoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil Verlag, 285 Seiten.
- Altrichter, Herbert & Elliott, John (Hrsg.) (2000). *Images of Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Altrichter, H., Kemmis, St., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (1990). Defining, Confining or Refining Action Research? In O. Zuber-Skerritt, (Ed.), *Action Research for Change and Development* (pp. 13-20). Brisbane: CALT/Griffith University.
- Action Research in Distance Education. Some Observations and Reflections. In: Evans, T. (Ed.): *Research in Distance Education 1*. Deakin University Press: Victoria, Australien 1990, pp. 111-125.
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.
- Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Somekh, Bridget (1997). *Teachers Investigate Their Work*. Taipei: Yuan-Liou Publishing Co. (chinesische Übersetzung von „Lehrer erforschen ihren Unterricht“).
- Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Somekh, Bridget (2001). *Teachers Investigate Their Work*, griechische Ausgabe: Athen.
- Andersen, Peter (Ed.) (2006). *God undervisning*. København: Unge Paedagoger.
- Asbrand, Barbara (2009): *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft*. Münster: Waxmann.
- Baumann, Zygmunt (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (2007). *Bildungsstandards*. Paderborn: Schöningh.
- Benner; Dietrich & Peng, Zhengmei (2013). Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei als Bildungstheoretiker und Modernisierer Preußens und Chinas. In: Stiftung Mercator Lackner (Hrsg.): *Aufklärung im Dialog. Eine deutsch-chinesische Annäherung*. Essen: Stiftung Mercator, S. 111-145.
- Benner, Dietrich, Meyer, Hilbert, Peng Zhengmei & Li Zhengtao (Hrsg.) (2018). *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biesta, Gert J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Blankertz, Herwig (1978). Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. Jg., S. 171-182.
- Bloom, Benjamin (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Castells, Manuel (2001-2003). *Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. 3 Bde. Opladen: Leske + Budrich.
- Coburn, Cynthia E. (2003): Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. In: *Educational Researcher*, 32 (6), 3-12.

- Deng Zongyi (2012): Constructing Chinese Didactics. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. (Hrsg.) Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116 – 128.
- Deng Zongyi (2016): Bringing curriculum theory and didactics together: a Deweyan perspective. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 24:1, 75-99, DOI.
- Ding Bangping (2009): Reconsidering the relation between didactics / teaching theories and curriculum theories: A comparative perspective. In: *Comparative Education Review*, 2009 (12), 44-50 (in Chinese)-
- English, Andrea R. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feindt, Andreas et al. (2016). *FRIEDRICH-Jahresheft XXXIV: Lehren*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, H.-W. (2003). Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 49, H. 2, S. 161-178.
- Good, Thomas L., Wiley, Caroline R.H. & Florez, Ida Rose (2009): Effective Teaching: An Emerging Synthesis. In: Saha, Lawrence, J. & Dworkin, A. Gary (Eds.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer.
- Gräsel, Cornelia & Parchmann, Ilka (2004). Implementationsforschung oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Unterrichtswissenschaft*. Jg. 32, H.3, S. 196-214.
- Hallitzky, Maria/Rakhkockkine, Anatoli/Koch-Priewe, Barbara/Störtländer, Jan Christoph & Trautmann, Matthias (Hrsg.) (2016). *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Nationale und internationale Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning*. London, New York: Routledge (deutsch: Schneiderverlag 2013).
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning Unterrichtsplanung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (2004). *Handbuch der Schulforschung*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. 5. überarb. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hofstede, Geert & Hofstede, Gert Jan (2011). *Lokales Denken, globales Handeln*. 5. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Eds.) (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Hudson, Brian & Meyer, Meinert (2011). *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Opladen: Barbara Budrich Publisher.
- Jäger, Michael (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kafka, J. (2016). In Search of a Grand Narrative. The Turbulent History of Teaching. In: Gitomer, D. H. & Bell, C. A. (Eds.): *Handbook of Research on Teaching*. 5th ed., AERA Books, pp. 69-126.
- Kansanen, P. (2011). The curious affair of pedagogical content knowledge. In: Hudson, B. & Meyer, M. (Eds.). *Beyond Fragmentation*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Kansanen, P. (2020). Pedagogy as a Science. In: Zierer, K. (Ed.). *Jahrbuch allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 136-148.
- Kennedy, K. J. & Lee C. K. (Eds.) (2017). *European Didactics and Chinese Curriculum: Curriculum Thoughts in Dialogue*. New York, London, Hongkong: Routledge.
- Klafki, Wolfgang (1985). Exemplar Approach (sic). In: *The International Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Klafki, W. (2000). Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. In: I. Westbury et al. (Eds.). *Teaching as a Reflective Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., pp. 139-159.
- Klingberg, Lothar (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen GmbH.
- Kron, Friedrich W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München, Basel: Reinhardt.
- Küng, Hans (1990). *Projekt Weltethos*. München: Piper.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner et al. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Künzli, Rudolf (2014). The German Curriculum Movement – a failure of transatlantic exchange. In: *European Journal of Curriculum Studies*, 2014 Vol. 1, No. 1, 53-60
- Lang-Wojtasik, Gregor (2009). *Schultheorie in der globalisierten Welt*. In: Blömeke, Siegrid, Bohl, Thorsten et al. (Hrsg.). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33-50.
- Lersch, Rainer & Schreder, Gabriele (2013). *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Li Bingde (2000): *教学论(Didaktik)*. Beijing: People's Education Press (人民教育出版社).
- Li Ding (2001). *教学论研究二十年 (1979-1999) (Zwanzig Jahre Didaktische Forschung: 1979-1999)*. Beijing: People's Education Press (人民教育出版社).
- Li Dingren (2001): *教学论研究二十年 (1979-1999) (Zwanzig Jahre Didaktische Forschung (1979-1999))*. Beijing: People's Education Press (人民教育出版社).
- Li Qilong (1993): *德国教学论流派 (Deutsche Didaktische Modelle)*. Xi'an: Shanxi People's Education Press (陕西人民教育出版社).
- Li, Zhengtao & Li Cunyin (2018). Die neue lebens- und praxisorientierte Pädagogik in China. In: D. Benner et al. (Hrsg.): *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 98-113.
- Loth, Wilfried (2015): *Die Welt seit 1989 – ein Zeitalter der Globalisierung?* (Last Lecture - unveröff. Manuskript Münster).
- Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (1979/2005). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen Verlag.
- Mager, Robert (1965): *Lernziele und Programmierter Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- McCarthy, C., Bulut, E. & Patel, R. (2014). Race and Education in the Age of Digital Capitalism. In: Pinar, W. F. (Ed.): *International Handbook of Curriculum Research*. 2nd ed. New York: Routledge, pp. 32-44.

- Meyer, Hilbert (1994). *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. 13. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2011): 怎样上课才最棒—优质课堂教学的十项特征 (*Was ist guter Unterricht?*). Shanghai: East China Normal University Press.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden – Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2022). *Unterrichtsmethoden – Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert & Meyer, Meinert A. (2017). Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis. In: Anne Köker & Jan Störtländer (Hrsg.). *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 180-209.
- Meyer, Meinert A., Meyer Hilbert, & Ren Ping (2017). The German Didaktik Tradition Revisited. In: Kennedy, Kerry & Lee Chi-Kin (Eds.): *European didactics and Chinese curriculum: Curriculum thoughts*. Hongkong: Routledge.
- Mills, Melinda & Blossfeld, Hans-Peter (2003). Globalization, Uncertainty and Changes in Early Life Courses. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 6, Heft 2/2003, S. 188-218.
- Moilanen, Antti (2022). *The German logic of emancipation and Biesta's criticism of emancipatory pedagogy*. diss. Finland.
- Peng, Zhengmei (2011). 德国教育学概观—从启蒙运动到当代 (*A Brief Introduction to German Pedagogy since Enlightenment*). Beijing: Beijing University Press (北京大学出版社).
- Pinar, W. F. (2011). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, William F. (Ed.) (2014). *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd ed.: Ney York, London: Routledge.
- Reich, Kersten (2002). *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Robertson, Roland (1992). *Globalization; Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robinsohn, Saul B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Rosa, Hartmut (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Berlin: Suhrkamp.
- Safranski, Rüdiger (2003). *Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?* München: Hanser.
- Scheerens, Jaap (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A critical Review of the Knowledge base*. Dodrecht, Heidelberg, New York: Springer.
- Scheunpflug, Annette (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 6, Heft 2/2003, S. 159-172.
- Scheunpflug, Annette & Schröck, Nikolaus (2003). *Globales Lernen – Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart 2000.
- Schimank, Uwe (2007). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurstheoretische Soziologie*. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Son, Seung-Nam (2008). Models of German Didactic and Recent Streams of Its Theory. In: *Research on Comparative Education* (in Korean language), Vol. 18, No. 1, pp. 93 – 114.
- Sünkel, Wolfgang (1996). *Phänomenologie des Unterrichts*. Weinheim, München: Juventa.
- Terhart, Ewald (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.

- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014). *Die Hattie-Studie in der Diskussion*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Tschekan, Kerstin (2011). *Kompetenzorientiert Unterrichten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning – A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove (East Sussex): Psychology Press Ltd.
- Uljens, Michael (Ed.)(1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. M. (Eds.) (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative Theory of Education*. Cham (Switzerland): Springer Nature.
- Wallerstein, Immanuel (1979). *The Capitalist World Economy*. New York.
- Wang, Hongyu (2014). A Nonviolent Perspective on Internationalizing Curriculum Studies. In: Pinar, William F. (Ed.): *International Handbook of Curriculum Research*, 2nd ed.: Ney York, London: Routledge, pp. 67-76.
- Watanabe, Mitsuo (1994). *Studie zur „Doppelseitigen Erschließung“ von Klafki*. Tokyo: Keiso Shobo (eine japanischsprachige Monografie mit 567 Seiten).
- Westbury, Ian, Hopmann, Stefan, & Riquarts, Kurt (Eds.)(2000). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wulf, Christoph & Merkel, Christine (Hrsg.) (2002). *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster: Waxmann.
- Xu Binyan (2007). Von der Wissens- zur Kompetenzorientierung? Zur Diskussion über Bildungsstandards in China am Beispiel des Mathematikunterrichts. In: Benner Dietrich (Hrsg.). *Bildungsstandards*. Paderborn: Schöningh, S. 187-201.
- Zeitler, Sigrid, Heller, Nina & Asbrand, Barbara (2012). *Bildungsstandards in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Zierer, Klaus (Hrsg.) (2012). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; mit dem Themenschwerpunkt: „International Perspectives on the German Didactics Tradition“.
- Zuber, J., Altrichter, Herbert & Heinrich, Martin (Hrsg.) (2019). *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag*. Wiesbaden: Springer VS.

