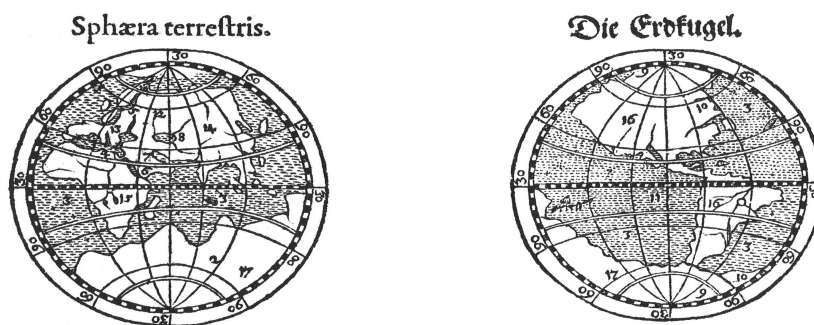


Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Hilbert Meyer -

Handout zum Vortrag:

Globalisierung der Didaktik:

Wer zieht die Strippen und wer profitiert davon?



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

Inhalt:

- | | |
|--------------------------|--|
| Abschnitt 1: | In diesem längsten Teil des Skripts berichte ich über die bei meinen Schulbesuchen auf allen fünf Kontinenten gemachten Erfahrungen. Ich ziehe erste Schlussfolgerungen – insbesondere zu der Frage, wie Armut und Reichtum den Unterrichtsalltag bestimmen. |
| Abschnitt 2: | In diesem eher theorielastigen Abschnitt erläutere ich, was unter „Globalisierung“ zu verstehen ist. |
| Abschnitt 3: | skizziert einen Orientierungsrahmen für didaktische Globalisierungsprozesse und visualisiert ihn in einer DIDAKTISCHEN LANDKARTE. |
| Abschnitte 4 – 6: | erläutert, wie didaktische Theorie-Exporte und Empirie-Importe abgelaufen sind und fragt, welche Rolle die Schulkonzepte von Fröbel, Montessori, Steiner u.a. im Prozess der Universalisierung der Schule haben. |
| Abschnitt 7: | fragt, welche nachweisbaren oder auch nur vermuteten Wirkungen der internationale Bildungstransfer hat und definiert drei globale Trends. |
| Schlusspunkt: | Tagträume: Ich frage mich, wohin die Reise gehen sollte. |

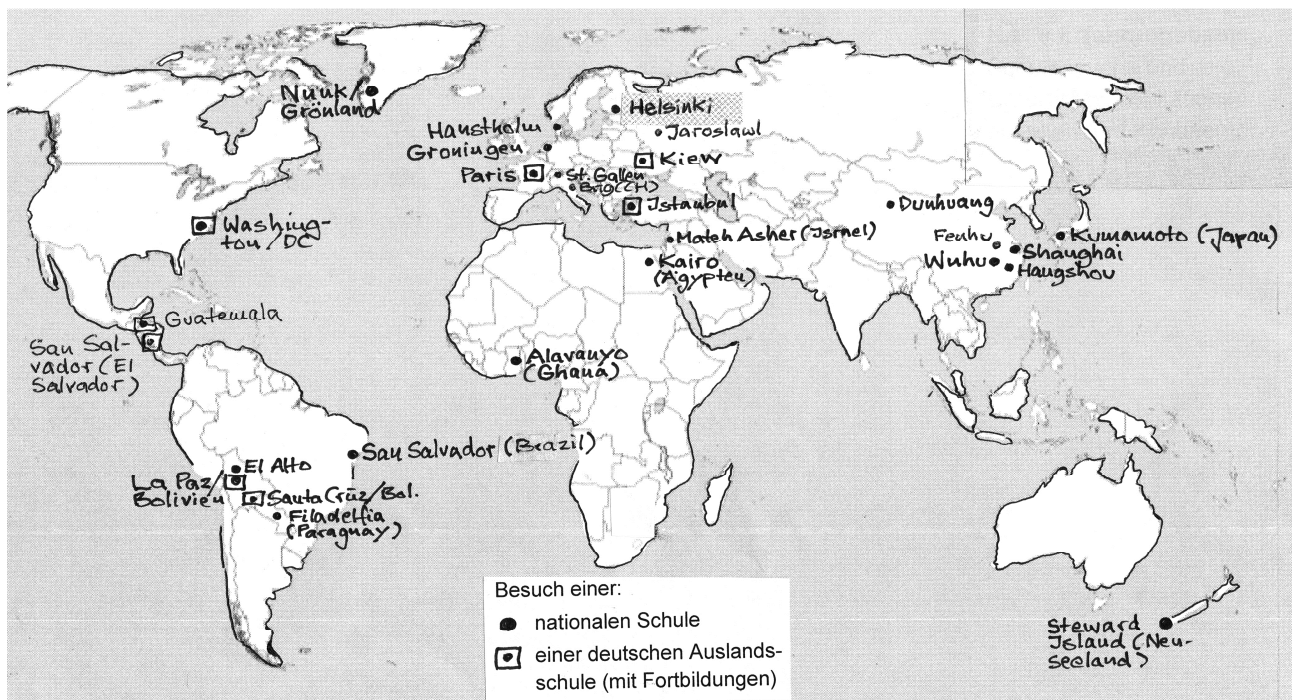
Graz, 8. Juni 2017

Mein Ziel für diesen Vortrag¹: Ich möchte Ihnen zu einem *reflektierten berufsbezogenen Fernweh* verhelfen. Machen Sie es so, wie ich es immer tue, wenn ich als Tourist in fernen Ländern bin: Ich latsche einfach in die nächstbeste Schule hinein und frage höflich, ob ich am Unterricht teilnehmen kann. Und ich habe noch nie einen Korb bekommen.

Mein Thema: Es geht in diesem Beitrag *nicht* um die Frage, wie das Thema Globalisierung im Unterricht behandelt werden kann², sondern „nur“ darum, wie sich die Allgemeindidaktiken durch den immer intensiver werdenden internationalen Erfahrungsaustausch verändern.

1. Schulerfahrungen auf fünf Kontinenten

Seit dem Jahr 1999 habe ich in regelmäßigen Abständen auf allen fünf Kontinenten an Deutschen und ausländischen Schulen und Universitäten Lehrerfortbildungen gemacht und Doktoranden besucht. Bei jeder dieser Reisen habe ich eine dicke Kladde mitgenommen und Tagebuch geführt. Diese Tagebücher sind die Grundlage für meinen Bericht. Meine Besuchsorte zeigt die Weltkarte:



Der Eindruck auf fünf Kontinenten war insgesamt sehr positiv. Weltweit ist in den Kindergärten, Vorklassen und Schulen viel in Bewegung geraten! Und es geht nicht zurück zur Kasernenhof-Pädagogik, sondern fast überall gibt es Tendenzen in Richtung auf einen respektvollen Umgang, auf mehr Individualisierung der Lernprozesse und mehr Schülerpartizipation.

Als Wissenschaftler frage ich mich, ob ich die weltweite Situation der Schulen und der Lehrerbildungs-Institutionen zu blauäugig einschätze. Das mag sein. Man muss ja davon ausgehen, dass wir in den meisten Fällen in Vorzeige-Schulen gekommen sind und dort das gezeigt bekommen haben, was unsere akademischen Gastgeber und die beteiligten

¹ Vortrag im Rahmen der Kieler Masterstudiengänge für Schulmanagement und KiTa-Leitung am 4. November 2016, gering überarbeitet für den Vortrag aus Anlass der Antrittsvorlesung meiner ehem. Doktorandin Prof. Dr. Catherine Walter-Laager an der Universität Graz am 8. Juni 2017

² siehe dazu die kurze Anmerkung zum Bildungskonzept „Globales Lernen“ im Abschnitt 2.2

Schulleitungen für „guten Unterricht“ halten. Aber ich bin, wie bereits angemerkt, auch „einfach so“ in Schulen gegangen und komme deshalb zu einer Ausgangsthese.

These: Die Gemeinsamkeiten in der Unterrichtsgestaltung sind weltweit größer als die Unterschiede!

Ich bringe nun einen gerafften Überblick und folge schlicht der Chronologie meiner Fortbildungs- und Besuchsreisen.

Israel (1999): Ich bin mit einer Delegation Oldenburgischer Schulleiter im Landkreis Mateh Asher im Norden Israels, direkt an der Libanesischen Grenze. Wir besuchen ein halbes Dutzend verschiedener Kibbuz-Schulen. Sie stehen unter erheblichem Druck, weil die sozialistische Idee des Kibbuz langsam zerbröselt. Eine der Konsequenzen: Die Kibbuz-Mitglieder versuchen, Vorzeige-Schulen aufzubauen, in die gegen Schulgeld aus dem Umland Schüler geschickt werden. Nun einige wenige Impressionen:

- **Regba-School:** Die Schüler haben sich ein eigenes Schülermuseum gebaut, in das Schulklassen von weither zu Besuch kommen. Ein Dutzend speziell ausgebildeter Schülerguides führt uns in englischer Sprache durch das Museum. Die Schüler sind sichtlich stolz auf die selbst ausgedachten Experimente und die selbst beschafften Exponate.
- **Elementary School „Ma’ayanot“** im Kibbuz Cabri: eine Schule mit Inklusionskonzept und sehr hohem Niveau der Inneren Differenzierung.



Auf dem Schulhof ist eine große Fläche für einen „**Schrottplatz**“ reserviert, auf dem die Schüler klettern, basteln, toben können. Wir fragen uns: Warum geht das nicht in Deutschland? Dazu unser israelischer Gastgeber Arnon Rafaely: „Das deutsche Schulrecht ist eine via dolorosa!“

Alle Schüler haben sich intensiv mit dem bevorstehenden **Holocaust-Gedenktag** befasst und ausdrucksstarke Plastiken hergestellt: einen KZ-Wachturm, eine Zelle mit Stacheldraht. Ein geistig behindertes Kind malt das oben abgebildete Bild.



- **High School „Ha Shalom“** („Peace School“): Es handelt sich um eine **arabische Schule** für Palästinenser und Araber, die einen israelischen Pass haben. Wir werden von einem halben Dutzend junger Mädchen empfangen, die uns einen Tanz vorführen. Der Unterricht ist sehr traditionell. Der Stolz des Schulleiters ist ein neu eingerichteter Computer-Fachraum. Er wird in Direkter Instruktion genutzt. Der Lehrer hantiert vorn am einzigen Computer. Die Schüler schauen zu.

Ein erstes Zwischenfazit: Nirgendwo sonst habe ich an zwei Schulen, die nur 8 km auseinander liegen und die eine halbwegs vergleichbare räumliche und finanzielle Ausstattung haben, solch große Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung und im angestrebten Niveau selbstregulierten Lernens erlebt wie in diesen zwei Schulen. Daraus schließe ich:

These: Die soziokulturellen Leitbilder einer Gesellschaft schlagen in der Unterrichtspraxis durch – auch dann, wenn die Rahmenbedingungen (Finanzausstattung und administrative Vorgaben) vergleichbar sind.

Bolivien (2001) – Unterricht in einem der ärmsten Länder der Welt: Ich besuche Barbara Heiß, eine meiner Oldenburger Doktorandinnen, die in Bolivien in schulischen Inklusionsprojekten mit Indigenen arbeitet und eine Einladung der Deutschen Schule vermittelt hat.

- **Fortbildung an der Deutschen Schule La Paz:** ein Dutzend Einzelgebäude, verteilt auf einem großen Campus mit vielen Bäumen, Wegen, Sportstätten usw. in 3700 m Höhe. Vieles ähnelt – auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft – einer großen deutschen Gesamtschule mit Abiturstufe. Vier Fünftel der Lehrpersonen sind Bolivianer.

Der Schulleiter bittet mich, zusätzlich zur ganztägigen Fortbildung (zu den Themen „Unterrichtsqualität“ und „Methodenvielfalt“) einen Workshop zum Thema „Erziehungsverwahrlosung“ anzubieten. Der Grund: Immer mehr Schüler deutschstämmiger Großgrundbesitzer verlieren allen Respekt vor Lehrern und Polizisten.³

Ich spreche mit der Leiterin des Kindergartens der Deutschen Schule. Sie hat in den USA ein Diplom in Psychologie erworben. Sie ist total fit und steckt bei den Diskussionen auf unserem Fortbildungstag viele Lehrer der Sekundarstufen „in die Tasche“.

- **Besuch der Primaria „Mariscal Braun“ in El Alto:** Barbara Heiß und ich besuchen diese UNESCO-Schule, die in El Alto in 4100 m Höhe ein kostenloses Unterrichtsangebot für die damaligen „underdogs“ der bolivianischen Gesellschaft, die Quechua-Indianer macht.⁴

Frontalunterricht: Die direkte Instruktion dominiert. Der Tonfall ist überall sehr freundlich. In den Pausen hängen die kleinen Kinder wie die Kletten an den Erzieherinnen.

Aufsteiger-Klassen: In der ach-ten Klasse besuchen wir einen Aufsteigerkurs. Die Schüler erläutern uns, welche Berufswünsche sie haben. Viele wollen Ärzte, Piloten und Juristen werden. (Aber die Chancen dafür sind angesichts des erreichbaren Abschlusses gleich null.)

³ Der einige Jahre vorher abgewählte Schulvorstand der Deutschen Schule hatte sich kompromittiert, weil zwei oder drei Mitglieder gewusst hatten, dass der SS-Offizier und „Schlächter von Lyon“ Klaus Barbie in der Nähe untergetaucht war.

⁴ Inzwischen ist der Präsident Boliviens selbst ein Quechua – und die Situation der Indigenos hat sich ein wenig verbessert.

Vorklassen: Die Schule hat mehrere Vorklassen. Die Kinder sind wegen der Außentemperaturen dick ein-gekleidet, aber bester Dinge. Der Raum der Vorklasse könnte einen neuen Anstrich vertragen, aber alles ist sauber und aufgeräumt. Es gibt nur sehr wenige Arbeitsmaterialien und Lernmittel.



- **Lehrergehälter in Bolivien:** Barbara Heiß stellt mir eine gute persönliche Bekannte – eine Quechua-Frau – vor. Sie ist Lehrerin an der Primaria. Sie hat vor einer Woche ein Kind bekommen und ist sieben Tage später schon wieder im Schuldienst. Ich frage sie, warum sie schon so schnell wieder arbeitet. Ihre Antwort: „Wenn ich nicht arbeite, wird mir das vom Lohn abgezogen. Und das kann ich mir einfach nicht leisten. Meine ganze Familie lebt von meinem Lohn.“
- **„Bolivia is over-aided“?** In Bolivien tummeln sich sehr viele Vertreter nationaler und internationaler Entwicklungshilfe-Projekte. Auch im Schulbereich. So haben wir eine großartig eingerichtete und von bayrischen katholischen Nonnen geführte Schule in La Paz besucht. Aber die viele Hilfe produziert auch Probleme. Der Ehemann von Barbara Heiß, ein Entwicklungshelfer, der seine Alimentierung aus Deutschland eingestellt und eine Landwirtschaftskooperative mit Indios gegründet hat, erklärt uns: „*Bolivia is over-aided!* Die nationalen und lokalen Entscheidungsträger fangen gar nicht erst an zu arbeiten, wenn sie nicht vorher einen Sponsor aus Europa oder den USA gefunden haben. Das lähmt alle Eigeninitiative.“

Ein zweites Zwischenfazit: Wir leben in Deutschland in unbeschreiblichem Luxus. Dann ist es viel leichter, die Rahmenbedingungen zu schaffen, um offenen Unterricht mit hohen Anteilen an Selbstregulation und großem Medieneinsatz aufbauen zu können! Was die bolivianischen Kolleginnen und Kollegen unter ärmlichsten Bedingungen leisten, ist mehr als beeindruckend und verdient all unseren Respekt!

Neuseeland (2005) – gelingende Integration: Mein Zwillingbruder und ich machen eine private Reise nach „down under“. Auf *Stewart Island* (am südlichsten Zipfel der Südinsel – danach kommt nur noch die Antarktis!) besuchen wir eine kleine Dorf-schule mit 17 Schülern und entdecken einen hochmodernen Abteilungsunterricht in einer Klasse mit den Jahrgängen 0 bis 7.

Jedes Kind, das den 5. Geburtstag hat, wird in Neuseeland an diesem Tag schulpflichtig. Das zwingt die engagierte und wirklich fitte Lehrerin zwangsläufig, ein hohes Niveau der inneren Differenzierung umzusetzen. Sie nutzt die Jahrgangsmischung und hat ein gut funktionierendes Helfersystem aufgebaut. Zwischendurch kommt eine Mutter vorbei und verteilt an alle Kinder Obst und Gemüse. (Warum geht das nicht in Deutschland?)

Beeindruckend für uns ist die Integration der Maori-Kinder des Dorfes. Das kleine Mädchen ist in ihrer Abteilung die Strippenzieherin. Auch die älteren Schüler des 2. Jahrgangs tun, was sie sagt.



Neuseeland (2005): voll integriertes Maori-Kind mit einer Ausstrahlung wie der der Hauptfigur aus dem Film „Whale Rider“ (2002)

Grönland (2008) – The lost

Generation: Schon im Jahr 1985 hatte der Inuit und damalige Direktor des grönländischen Lehrerseminars, Ingmar Egede, bei seinem Besuch an der Uni Oldenburg eine Einladung ausgesprochen, ihn und sein Seminar zu besuchen. Er versprach uns, uns im Kajak zur Seehundjagd mitzunehmen. Inzwischen ist die Inuit Dorthe Korneliussen⁵ die Direktorin. Sie wiederholt die Einladung und bittet mich, mit Inuit-Studierenden und dänischen Dozenten Fortbildungen zu meinem auf Dänisch erschienenen Buch „Was ist guter Unterricht?“ zu machen. Wenn man aus dem Fenster des Seminarraums auf das Wasser schaut, sieht man ganz langsam große Gletscher vorbeiziehen.



Im Jahr 1979 hatte Grönland (mit lediglich 55.000 Einwohnern) die innenpolitische Selbstverwaltung vom Mutterland Dänemark zugesprochen bekommen. Einer der ersten Beschlüsse der neuen Regierung betraf die Sprachenregelung in den Schulen: Ab sofort sollte nur noch in der wichtigsten Inuit-Sprache unterrichtet werden, was schon deshalb sehr schwierig war, weil es ein knappes Dutzend verschiedener Inuit-Sprachen gibt, die untereinander nicht verstanden werden. Nach 7 Jahren wurde das Sprachen-Experiment abgebrochen, weil die Inuit-Schüler nun nur noch wenig Dänisch und überhaupt kein Englisch lernten. Die Folge: Sie konnten nicht einmal ins Internet gehen. Seither werden diese Jahrgänge als „lost generation“ bezeichnet.

- *Mein Fazit:* Man kann sich in der globalisierten Weltgemeinschaft der „lingua franca“ Englisch nicht entziehen, ohne massive Nachteile zu haben.

Paraguay (2013) – eine deutsche mennonitische Enklave mit einem Schulsystem auf hohem

Niveau: Die Mennoniten, vor 500 Jahren in Zürich als reformierte Erweckungsbewegung gegründet, waren 450 Jahre lang auf der Flucht, weil sie strikt jeden Wehrdienst abgelehnt haben.

⁵ Die europäischen Namen haben ihnen die Missionare verpasst. Heute läuft's anders.

In Paraguay haben sie mit Sonderdekret im Norden des Landes (im Gran Chaco, einer Strauchwüste fast so groß wie die BRD mit wenig Wasser) eine neue Heimat gefunden. Sie leben heute von Viehwirtschaft und Erdnussanbau. Und es geht ihnen erstmals in ihrer Geschichte ökonomisch gut.

Die mennonitischen Ortsgemeinden sind auch die Schulträger. Einmal im Jahr wird beschlossen, wie viel Gehalt die Lehrer bekommen. Da es knapp ist, ist ein Drittel der Lehrer dazu übergegangen, sich selbst eine Viehherde zuzulegen. Damit erwirtschaften sie oft doppelt so viel Geld wie mit dem Lehrerberuf.

- **Grundschulunterricht:** Domenika Eitzen, unsere Gastgeberin, unterrichtet in der Klasse 2 der Johann-Cornies-Elementarschule. Der Unterricht ist vollständig auf Deutsch, weil alle Schüler aus der mennonitischen Gemeinde kommen, in der Hoch- und Plattdeutsch gesprochen wird. Der Unterricht hat ein sehr hohes Niveau. Nach 15 Monaten Unterricht konnten fast alle lesen, schreiben und im vorgesehenen Zahlenraum rechnen. Es gibt viel innere Differenzierung, z.B. durch Wochenplanarbeit und Stationenlernen.



- **Inklusion:** Ein Mädchen in der 2. Klasse ist verstummt. Es spricht seit einem Jahr in der Schule kein einziges Wort – zuhause aber gibt es keine solchen Ausfälle. Deshalb wird dieses Krankheitsbild als elektiver Mutismus („auswählende Stummheit“) bezeichnet. Ein zweiter Junge hat (leichten) Autismus, der von der ehrgeizigen Mutter nicht als Erkrankung anerkannt wird. Beide Kinder sind sozial gut integriert, auch weil sich die Mädchen liebevoll um sie kümmern.
- **Lehrerbildungsinstitut:** Die Kolonien haben ein kleines Lehrerbildungsinstitut mit 50 Studierenden aufgebaut. Der frühere Leiter, Jakob Warkentin, ist von Wolfgang Klafki promoviert worden.

Mein Zwischenfazit: Dort, wo ein reger schulpädagogischer Austausch stattfindet, wird eher „offener Unterricht“ praktiziert und es gibt ein höheres Niveau der Individualisierung des Lernens.

Ghana (2013): Auf Einladung der Evangelical Presbyterian Church of Ghana besuche ich mit meiner Frau eine Woche lang die kirchliche Universität in Ho und dann das *Vocational Institute in Alavanyo* – eine große berufsbildende Schule, die stark von der EKD (Evangelische Kirche Deutschlands) unterstützt wird. Ein engagierter, sehr schüler-zugewandter Schulleiter. Viele engagierte,



herzliche Lehrpersonen, aber auch eine Überraschung:

- **Englischunterricht – mit dem Knüppel in der Hand:** Ich komme – angekündigt – zwanzig Minuten nach Unterrichtsbeginn in den Englisch-Klassenraum. Ein circa 18-jähriger Schüler kniet auf dem Fußboden. Ich bin irritiert und frage meinen Gastgeber warum. Seine Antwort: „Das ist ein junger Englischlehrer. Er muss sich erst noch Respekt erarbeiten.“ Dazu passt der Knüppel aus Zuckerrohr, der auf seinem Pult liegt und den er wiederholt in die Hand nimmt.
- In Ghana wurde vor 15 Jahren die Prügelstrafe ganz offiziell per Dekret abgeschafft. Sieben Jahre später wurde sie wieder zugelassen, weil in vielen Schulen der Unterrichtsbetrieb zusammengebrochen war.

Wir sollten aber nicht überheblich werden! In Deutschland wurde die Prügelstrafe erst in den 1960er Jahren verboten. In meinem ersten Schulpraktikum im Jahr 1962 in Ostfriesland wurde sie gerade von der neu eingestellten Lehrerin abgeschafft und die Schüler, die zuvor von dem Lehrer mit dem Spitznamen „Prügel-Fischer“ unterrichtet worden waren, hatten ihre liebe Mühe einzusehen, dass Nicht-geschlagen-Werden keineswegs bedeutet, alles richtig gemacht zu haben.

- **Das Honorar** für die zweitägige Fortbildung in Alavanyo hat mich beeindruckt: Es bestand aus einer großen Staude mit Kochbananen und einem Eimer voller Palmölsamen.

Mein Fazit: Respekt ist eine weltweit geforderte zentrale didaktische Kategorie (Sennet 2004). Er schafft die Grundlage für ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schülern. – Aber was genau darunter zu verstehen ist, wird in Abhängigkeit zum soziokulturellen Entwicklungsstand sehr unterschiedlich interpretiert.

China (2014): Ich habe inzwischen ein gutes Dutzend chinesischer Kindergärten und Schulen besucht und viele Unterrichtsstunden gesehen. Der Unterricht ist deutlich lehrerzentrierter als in Deutschland – aber das auf hohem didaktisch-methodischem Niveau. Eine lesenswerte Einführung liefert das Buch der Kieler Master-Absolventin Claudia Wellnitz (2014): „Von den Siegern lernen? Bildung und Erziehung in der Volksrepublik China“.

- **„Kindergarten“ der East China Normal University in Shanghai.** Er befindet sich auf dem Campus der Universität. Circa 500 Kinder besuchen ihn. Es gibt ein genau ausformuliertes Curriculum. Dazu Fachräume für naturwissenschaftlichen Unterricht, für Projektarbeit, für Kalligrafie. Die Kinder sind munter und fröhlich bei der Sache.
- **Eine Unterrichtsstunde im Kindergarten:** Meine ehemalige Doktorandin Catherine Walter-Lager (eine Züricher Erzieherin, die nun Professorin für Elementarpädagogik an der Uni Graz geworden ist) ist mitgereist. Sie macht mit den chinesischen Kindern eine Bewegungs-Übung. Und danach erzählt sie eine Bildgeschichte zu einem Schweizer Kinderbuch. Sie spricht

Schwyzer-Deutsch. Das wird von Manfred Pfiffner ins Englische und von Ma Yuan, Promotionsstudentin an der



Humboldt-Universität Berlin, ins Chinesische übersetzt. Ich bin beeindruckt, wie professionell Catherine an die Arbeit geht.

- **Inklusion in einer Elementarschule:** Wir besuchen die Tian Elementary School in Shanghai. Die Schule arbeitet inklusiv und ist stolz darauf. Sie wird von der Shanghaier Kommune und von Wissenschaftlern unterstützt. Wir sehen eine Mathematik-Stunde in der 5. Klasse, darin ein stark autistisches Kind mit Namen Tong Tong.



Es kann sich sprachlich nur sehr begrenzt auf dem Niveau eines Zweijährigen artikulieren.

Tong Tong hat gerade gelernt, das Wort „ich“ korrekt zu nutzen. Er ist aber stark im Rechnen und spielt grandios Klavier.⁶ Die beiden Mädchen rechts und links von seinem Sitzplatz unterstützen ihn tatkräftig.

Im Nachgespräch frage ich: „Wie viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind in dieser Klasse?“ Die Antwort: „Nur eins, Tong Tong!“ Die nächste Frage: „Wie ist Tong Tong auf diese Schule gekommen?“ Die Antwort: „Seine Eltern sind reich. Sie haben sehr viel dafür bezahlt.“

Mein Zwischenfazit: Nicht nur zwischen armen und reichen Nationen fehlt es an Bildungsgerechtigkeit (siehe Bolivien). Auch innerhalb einzelner Nationen geht es ungerecht zu. Das wird in China von Didaktikern insbesondere im Blick auf Land-Stadt-Unterschiede heftig diskutiert (siehe Ye Xuping 2017).

1.2 Warnung vor naivem Vergleichen: Demokratieerziehung in China? – Harmonieerziehung in Deutschland?

Bei der Analyse von Globalisierungsprozessen in der Allgemeinen Didaktik vergleiche ich immer wieder die deutschen Verhältnisse mit denen in fremden Ländern. Aber das hat seine Tücken! Wenn man einzelne Phänomene 1 zu 1 miteinander vergleicht, kann es schnell zur bloßen Bestätigung von Vorurteilen kommen. Ein Beispiel aus der von mir betreuten Dissertation von Ye Xuping (2017)::

Lieber Demokratie oder lieber Harmonie?

In Deutschland wird in der didaktischen Literatur, aber auch in den Schulgesetzen und den Lehrplänen in der Tradition der Aufklärung betont, dass es wichtig ist, in der Schule eine „demokratische Unterrichtskultur“ aufzubauen.

In China wird in didaktischen Lehrwerken und in den Curricula in konfuzianischer Tradition betont, dass es wichtig ist, im Unterricht „Harmonie“ herzustellen und unterschiedliche Interessen auszugleichen.

⁶ Auf dem jährlich stattfindenden Shanghaier *Schulwettbewerb für behinderte Schülerinnen und Schüler* hat er einen zweiten Preis für sein Klavierspiel gewonnen.

Wenn man aus deutscher Perspektive nur nachschaut, ob und wenn ja wie oft in chinesischen Didaktik-Lehrwerken das Wort „demokratisch“ oder eines seiner Äquivalente auftaucht, wird man nur wenige Fundorte angeben können. Der Vergleich kommt dann zu dem Ergebnis, dass in der chinesischen Didaktik ein Defizit an demokratischer Orientierung herrscht. Umgekehrt: Wenn man in deutschen Didaktiken nachschaut, wie oft von „Harmonie“ als übergeordneter gesellschaftlicher und schulischer Norm die Rede ist, so wird man ebenfalls zumeist nur eine Fehlanzeige machen können. Das habe ich allerdings im Abschnitt 1.1 dieses Handouts teilweise selbst getan, weil ich als heimliche Messlatte für meine Länderberichte das *Niveau der Öffnung des Unterrichts* hin zum selbstregulierten Lernen angesetzt habe.

Daraus folgt: Es ist bei Ländervergleichen immer erforderlich, *einen abstrakteren Vergleichspunkt* zu finden, an dem dann der Vergleich zu den beobachteten Unterschieden festgemacht wird. In der philosophischen Fachsprache nennt man das das „**tertium comparationis**“– ein Drittes des Vergleichens (vgl. Parreira do Amaral 2015, S. 127). Das könnte in Harmonie-Demokratie-Beispiel der abstrakte Begriff „Partizipationsstrukturen im Unterricht“ sein. Erst auf dieser Abstraktionsebene kann gefragt werden, in welchem Kontext in China von Harmonie gesprochen wird. Erst dann können Kriterien und Indikatoren formuliert werden, mit deren Hilfe geprüft werden kann, ob eine für das chinesische bzw. deutsche Bildungssystem funktionale Lösung der Partizipationsfrage gefunden worden ist. Das nennt Helmut Fend (2006) die Suche nach der Systemadäquanz.

1.3 Ein erstes Fazit

Die folgenden generalisierenden Schlussfolgerungen aus meinen Schulerfahrungen müssen noch gründlich überprüft werden. Sie werden aber durch die Lektüre empirischer Befunde gestützt (vgl. z.B. Helmke 2012, S. 203):

- (1) Weltweit dominiert im Schulalltag weiterhin die **Direkte Instruktion** mit einer mehr oder weniger stark ausgeprägten engen Lehrerlenkung: in Bolivien, in China, in der Türkei (Istanbul Lisesi), in der arabischen Schule in Israel, in Ghana, in Nuuk/Grönland.
- (2) In „modernen“ Gesellschaften westlicher Prägung habe ich stark geöffneten Unterricht mit **höheren Anteilen an Selbstregulation** erlebt: insbesondere in Israel, aber auch in den Niederlanden, in der Schweiz, in Österreich und bei den Mennoniten in Paraguay.
- (3) In vielen Nationen gibt es ‚Inklusiven Unterricht wider Willen‘ nur deshalb, weil es gar keine Sonderschulen gibt.
- (4) Die Weiterentwicklung des Unterrichts hin zu einer stärkeren Schülerpartizipation ist **in reichen Ländern** deutlich einfacher zu realisieren als **in armen Ländern**.

Die größte Herausforderung von allen ist es, den Reichtum der Erde gerecht zu verteilen!

2. Was heißt „Globalisierung“?

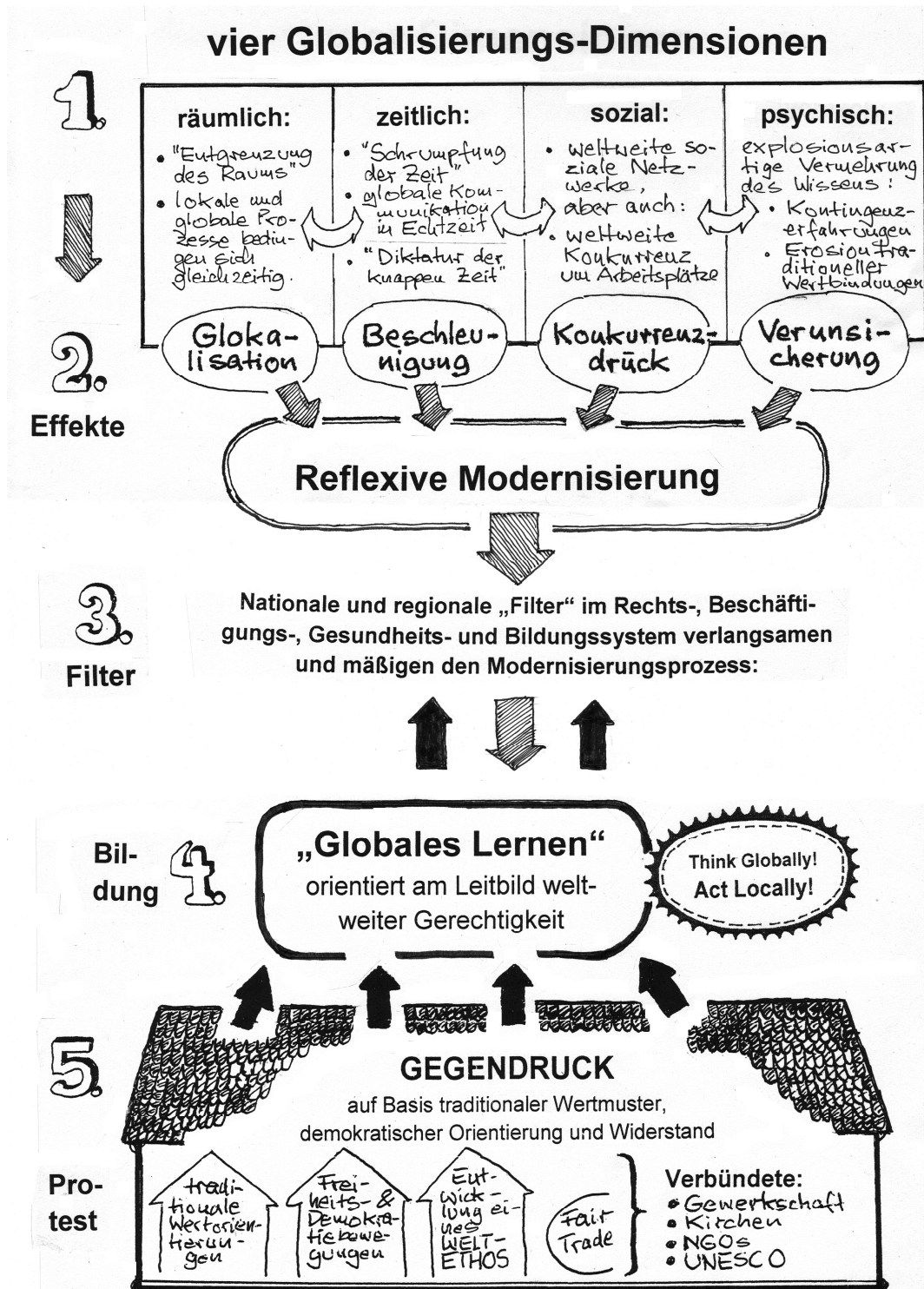
Das Wort Globalisierung ist in aller Munde. Aber eine befriedigende Definition habe ich in einem knappen Dutzend Büchern und Aufsätzen nicht gefunden. Es handelt sich – wieder einmal – um einen nur schwer zu fassenden Begriff, der in den verschiedenen Disziplinen eine je

unterschiedliche Bedeutung hat.⁷ Sehr früh tauchte er in der Ökonomie auf, kurz danach in der Ökologie, dann in der Soziologie und Systemtheorie und in der Ethik, in der Theologie und Philosophie. Eher spät gelangte er dann auch in den Erziehungswissenschaften. Wichtige Impulse hat Annette Scheunpflug (2003) gesetzt (vgl. auch Wulf & Merkel 2002; und das Themenheft 2/2003 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Weil ich kein Ökonom und auch kein Politikwissenschaftler bin, verzichte ich auf eine eigene Definition und beschränke mich darauf, Dimensionen und Tendenzen der Globalisierung zu beschreiben.

2.2 Vier Dimensionen der Globalisierung

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 (vgl. Lang-Wojtasik 2009 und Scheunpflug 2003). Daraus habe ich die folgende Grafik gemacht:

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



Im Detail:

- (1) **Räumlich:** Einerseits bringen Globalisierungsprozesse es mit sich, dass große Entfernungen an Bedeutung verlieren. Für den privilegierten Teil der Weltbevölkerung werden Reisen um die ganze Welt möglich. Damit verbunden ist eine nur scheinbar unlogische gleichzeitige Bedeutungszunahme von lokalen und von globalen Prozessen. Es findet eine „Entgrenzung des Raums“ statt (Scheunpflug 2003, S. 160). Nachbarschaft wird, wie Ulrich Beck et al. (1996, S. 21 f.) schreiben, ortsunabhängig. Weltweite soziale Bewegungen werden möglich. Andererseits: Die Umweltbelastungen steigen. Überall auf der Welt finden sich Menschen, die

mich ersetzen können, und die nur darauf warten, dass dies passiert. Ich werde als Mensch austauschbar.

(2) **Zeitlich:** *Einerseits:* Durch die weltweite Verfügbarkeit digitaler Medien kommt es zu einer „Schrumpfung der Zeit“ (Scheunpflug) und zu einer Beschleunigung sozialer und kommunikativer Prozesse. Viele Informationen sind in Echtzeit nutzbar. Die Arbeit wird immer stärker rationalisiert. *Andererseits:* Das Arbeitstempo erhöht sich und die Arbeit verdichtet sich. Deshalb fordern Autoren wie Hartmut Rosa (2013) als Gegengift gegen die globalisierte Marktwirtschaft eine gezielte „Entschleunigung“ von Arbeits- und Lebensverhältnissen.⁸

(2) **Sachlich:** *Einerseits:* Immer mehr Wissen steht immer mehr Menschen zeitgleich zur Verfügung. Das ist wichtig für die Weiterentwicklung der Ökonomie, die zur Weltwirtschaft wird, und auch für den spürbar beschleunigten technologischen Fortschritt, der ebenfalls weltweit unter Konkurrenzdruck steht.

Andererseits: Das sich explosionsartig vermehrende Wissen führt aber auch zu Kontingenzerfahrungen. Damit ist das gemeint, was wir landläufig die Qual der Wahl nennen. Vieles ist denkbar, vieles ist möglich. Hinzu kommt: Die traditionellen Orientierungen, die mir früher geholfen haben eine Entscheidung zu treffen, zerbröseln. Im Soziologen-Jargon: Die Kontingenzerfahrungen nehmen zu.

Im Schlepptau der Kontingenzerfahrungen kann es zu erheblichen Verunsicherungen der Menschen kommen. Man weiß nicht mehr, ob die eigenen traditionellen Wertorientierungen noch Gültigkeit beanspruchen können. Postmoderne Philosophen sagen uns dann, dass alle Überzeugungen, z.B. die Idee, dass das im Zeitalter der Aufklärung gestartete „Projekt der Moderne“ (Habermas) auch *nur eine* „Erzählung“ neben vielen anderen ist. Das führt – was positiv betrachtet werden kann – zu einer Erhöhung der Selbstreflexivität der Menschen, aber auch zu einer tiefgreifenden Verunsicherung.

(4) **Sozial:** *Einerseits:* Es entstehen ganz neu gestaltete soziale **Netzwerke**, deren Mitglieder mithilfe des Internets zeitgleich kommunizieren können. Das erlaubt es, sich zu profilieren, sich zu individualisieren und Subjektivität und Freiheit stärker zu entfalten (Lang-Wojtasik 2003, S. 36). Davon profitieren Wissenschaftler in besonderem Maße. Und auch Schulpartnerschaften, weltweit akzeptierte Schul- und Universitätsabschlüsse usw. werden möglich! *Andererseits,* und das ist das größte Problem: Der Konkurrenzdruck steigt. Weltweit werden Arbeiter gegeneinander ausgespielt und Löhne und Gehälter gesenkt. Der Kapitalismus zeigt sein hässliches Gesicht.

„**Filter**“: Die Feststellung, dass der Globalisierungsdruck nicht ungebremst, sondern mehr oder weniger stark gefiltert in die nationalen gesellschaftlichen Subsysteme durchschlägt, habe ich von Mills & Blossfeld (2003, S. 192) übernommen. Sie nennen als Beispiele die nationalen Rechts-, Beschäftigungs- und Gesundheitssysteme. Dass national verantwortete und gesteuerte Bildungssysteme ebenfalls einen solchen Filter bilden, dürfte einleuchten. Es müsste aber durch genauere Analysen geklärt werden, wie der Filter „Bildungssystem“ wirklich funktioniert.

Beharrung – Widerstand – Unterlaufen? In den Medien gibt es immer wieder Mut machende Berichte darüber, wo und wie negative Effekte der Globalisierung durch Beharrung und Widerstand unterlaufen werden können, um die zerstörerischen Folgen der kapitalistischen Wirtschaftspolitik

⁸ In seiner Studie „Beschleunigung und Entfremdung“ (Rosa 2013) analysiert er, dass die Entfaltung der Persönlichkeit in postmodernen Zeiten gar nicht so sehr durch gesellschaftliche Zwänge und Tabus, sondern vor allem durch die Diktatur der immer knapper werdenden Zeit behindert wird.

abzumildern und Solidargemeinschaften zwischen niedrig und hoch entwickelten Gesellschaften aufzubauen.⁹ In der erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Globalisierung habe ich darüber aber nur wenig darüber gefunden (löbliche Ausnahmen: Charlot 2002; Wang Hongyu 2014; Apple 2013).

„**Think globally – act locally**“. Alle Zuhörer hier im Saal kennen vermutlich diesen Slogan, der das erste Mal 1989 als Buchtitel für eine Studie zur Schulleitertätigkeit verwandt wurde.¹⁰ Die Soziologen Roland Robertson (1992) und Ulrich Beck (1997, S. 90) haben aus dem Spruch das Kunstwort „**Glokalization**“ gemacht. Damit ist gemeint, dass anders als früher globale Veränderungen nicht mehr an nationale Grenzen gebunden sind und zeitgleich an anderen Stellen der Welt zu neuen und oft auch krisenhaften Herausforderungen führen.

Wer oder was ist der Motor der Globalisierung? Dazu gibt es zwei unterschiedliche Positionen:

- 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.

Wer hat Recht? Vermutlich beide!

2.3 Pädagogische Voraussetzungen und Konsequenzen

Universalisierung der Schule: Eine wesentliche Grundlage der Globalisierungsprozesse ist der Siegeszug, den Schulen nach europäischem Vorbild in den letzten 150 Jahren angetreten haben – und das nicht nur in jenen Erdteilen, in denen europäische Kolonialmächte das Sagen hatten. 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.

These: Ohne die Universalisierung der Schule wären die politischen, ökonomischen und technologischen Globalisierungsprozesse nicht denkbar.

Industrialisierung der Bildung? Erste afrikanische Nationen sind dazu übergegangen, Teile ihres Bildungssystems an international operierende profitorientierte Konzernen zu übertragen. Die britische Aktiengesellschaft PEARSON, der größte Schulbuch- und Bildungskonzern der Welt, treibt diese industriell betriebene Privatisierung der Bildung in Afrika und Asien voran und nutzt dazu die Privatschulkette „**Bridge International Academies**“ (<https://www.youtube.com/watch?v=eUDDBgeCto8>), an der auch Bill Gates und Mark Zuckerberg beteiligt sind. In Kenia, Uganda, Nigeria und Liberia betreibt der Konzern bereits 500 Schulen (vgl. Heft 10/2016 von Erziehung & Wissenschaft). Bis 2025 sollen 10 Millionen Kinder unterrichtet

⁹ Meine Frau hat mit anderen in Oldenburg ein überkonfessionelles Ökumenisches Zentrum aufgebaut, das sich erstaunlich erfolgreich für Fair Trade stark macht.

¹⁰ Stuart Grauer (1989): “Think Globally, Act Locally: A Delphi Study of Educational Leadership Through the Development of International Resources in the Local Community”

werden. Die Lehrer unterrichten mit dem Tablett-Computer in der Hand, über den sie strenge Vorgaben zur Unterrichtsführung aus der Konzernzentrale erhalten. – Nationale Lehrgewerkschaften waren die ersten, die dagegen protestierten.

Können Pädagogen die negativen Effekte der Globalisierung abmildern? Der weltweit bekannte US-amerikanische Aktivist und Erziehungswissenschaftler Michael W. Apple beantwortet diese Frage in seinem Buch „Can Education Change Society?“ (2013) so: „Es gibt darauf keine endgültige Antwort. Aber es hängt davon ab, wie stark wir uns engagieren.“ Und er zeigt dann am Beispiel von Paulo Freire's Bildungsarbeit in Porto Alegre (Brasilien), dass eine konsequent bei den Bedürfnissen der Armen ansetzende Bildungsarbeit sehr wohl etwas bewegt und auch nachhaltige Effekte haben kann. Er analysiert aber auch, wie die vom Wal-Mart-Konzern in den USA durchgeführte Bildungsarbeit zum Abbau demokratischer Strukturen beiträgt.

Globales Lernen: Unter diesem Oberbegriff werden die vielen Initiativen zur Thematisierung der Globalisierungsprobleme in Schule und Unterricht zusammengefasst (Scheunpflug & Schröck 2003). Ziel ist es, ein geschärftes Bewusstsein für die gerechte Gestaltung der Weltbeziehungen herbeizuführen. Das ist schwierig, weil es ohne ein gewisses Abstraktionsniveau nicht möglich ist, Gewinner und Verlierer und die eigenen Anteile an Globalisierungskrisen in anderen Teilen der Welt zu erkennen.

2.4 Reflexive Modernisierung

In den 90er Jahren gab es eine spannende Diskussion zwischen den drei Soziologen Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash (1996), die auch für eine moderne Bildungstheorie einen Rahmen liefern könnte. Die Autoren formulieren eine Theorie der „Zweiten Moderne“. Sie stellen die Frage, wie sich die Gesellschaft durch die Globalisierungsprozesse verändert und welche Konsequenzen dies für jeden Einzelnen hat. Sie fordern geradezu trotzig, an der Tradition der Aufklärung festzuhalten. Sie halten es für zwingend, die Grundkategorien der Soziologie neu zu denken, betonen aber, dass es noch keinen großen Wurf für die Soziologie des 21. Jahrhunderts gibt. Ulrich Beck (1996, S. 8-10) schreibt:

„Die Semantik der ‚Globalisierung‘ greift an, bricht auf, zersetzt, was uneinnehmbar erschien: die ‚Festungen‘ des Nationalstaats, die Errungenschaften des Sozialstaats, die Macht der Gewerkschaften, nicht zuletzt die eingefleischten, Struktur und Identität ausmachenden Gewissheiten der (Erwerbs-)Arbeitsgesellschaft. (...)

Das bedeutet erstens Unsicherheit, und zwar eine besondere Art, nämlich „hergestellte Unsicherheit“ (Giddens). Diese wird durch reflexive Modernisierung erzeugt und gerade nicht abgebaut oder überwunden.

Zweitens heißt dies aber auch Politisierung; und zwar nicht nur innerhalb des politischen Systems, sondern außerhalb des politischen Systems, in der Wirtschaft, in Technik und Wissenschaft, in Familie und Vereinen, weil überall die Grundlagen des Handelns im Kleinen wie im Großen neu ausgehandelt oder fundamentalisiert werden müssen.“

Wenn die Versuche gelingen, Voraussetzungen und Folgen der Globalisierung gründlich zu durchdenken, findet reflexive Modernisierung statt: Wir entdecken, dass wir die Globalisierung einschließlich ihrer negativen Folgen selbst herbeigeführt haben und deshalb auch selbst die Verantwortung für die großen Krisen und Kriege, aber auch die kleinen, mühsam erarbeiteten Erfolge zu haben.

Ich fasse zusammen: Globalisierungsprozesse erhöhen den Konkurrenzdruck und die Komplexität der Lebensführung insgesamt und auch die Gestaltung der nationalen Schulsysteme. Die Prozesse sind 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.

3. DIDAKTISCHE LANDKARTE zum Bildungstransfer

3.1 Didaktik als THEORIE, EMPIRIE und PRAXIS

Ich frage im Anschluss an Christel Adick (2017), welcher Bildungstransfer im Prozess der Universalisierung der Schule weltweit zu beobachten ist, konzentriere mich dabei aber, wie eingangs angemerkt, auf die Frage, welche Rolle dabei die im deutschsprachigen Raum – anders als in den anglophonen Ländern – seit langem etablierte Allgemeine Didaktik spielt.

Die Frage ist so pauschal allerdings nicht zu beantworten, weil unklar bleibt, was genau unter „Allgemeiner Didaktik“ zu verstehen ist. Deshalb nehme ich eine Differenzierung vor und unterscheide zwischen der Didaktik als Theorie, als Empirie und als Praxis (vgl. dazu Sünkel 1996, S. 22)¹¹:

- (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 und Schüler.

Es fällt auf, dass Theorie-Exporte aus dem deutschsprachigen Raum in andere Nationen offensichtlich sehr viel umfangreicher stattfinden als Empirie-Exporte. Und umgekehrt: Es gibt viel mehr Empirie-Importe als -exporte. Das kann z.B. an John Hatties Metaanalyse „Lernen sichtbar machen“ (2009/2013) studiert werden, in der empirische Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum keine Rolle spielen.¹²

Die LANDKARTE erfasst Globalisierungsprozesse allgemeindidaktischen Wissens, benennt die wichtigsten Grundlagen für didaktische Entwicklungsprozesse und spekuliert dann über die in Zukunft möglichen oder schon eingetretenen Wirkungen dieser Prozesse.

¹¹ 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 diese Theorieanteile oftmals implizit bleiben.

¹² Erst in dem verdienstvollen Band von Jaap Scheerens „Educational Effectiveness and Ineffectiveness“ (2016) werden auch die deutschsprachigen Forschungsanstrengungen gewürdigt.

DIDAKTISCHE LANDKARTE zur Globalisierung der Didaktik

	AKTEURE	PROZESSE	WIRKUNGEN
Didaktik als THEORIE	Individuelle Akteure: <ul style="list-style-type: none"> • einzelne Wissenschaftler • Doktoranden • Fortbildner 	THEORIE-Exporte: Beispiel 1: Wolfgang Klafki's Übersetzungen 	(1) Globale Trends der didaktischen Theorieentwicklung: <ul style="list-style-type: none"> • Vom Lehren zum Lernen • Von der Direkten Instruktion zum individualisierenden Unterricht • Von den Stoffvermittlung zum kompetenzorientierten Unterricht (2) weitwe Anäherung der Kriterienkataloge für guten Unterricht:
	Korporative Akteure: <ul style="list-style-type: none"> • Universitäten, SCHOOLS of Education • Graduierten-Kollegien • ERASMUS • CSC (Chinese Student Council) 	EMPIRIE-Importe: Heinrich Roth (1960): „Empirische Wende“ 1965: Lernziel-Tabelle 1970: Die wichtigste Welt 2000: Der PISA-SCHOCK 2004-2006: KMK 2009/2013: Der HATTE-HYPE WAR SICHEN ZU ENDE? 	<ul style="list-style-type: none"> • Versuche zur evidenzbasierten Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung • Anstrengungen zur flächendeckenden Implementierung kompetenzorientierten Unterrichts: Top-down oder Bottom-up?
	Individuelle Akteure: <ul style="list-style-type: none"> • Missionare • Kolonialbeamte • Reformpädagogen 	PRAXIS-Transfer: Universalisierung der Schule: - ab 1800 - nach europäischem Vorbild - auch in nicht kolonialisierten Ländern Europäische Reformpädagogik: ein weltweiter Exportschlager 	„Siegesszug“ der modernen (europäischen) Schule weltweit: (1) Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht in 90 Prozent aller Schulen (2) Diversifizierung der Schulformen durch Übernahme reformpädagogischer Konzepte (3) Individualisierung des Unterrichts in reichen und fortgeschrittenen Nationen
Didaktik als THEORIE	Didaktik als EMPIRIE	Didaktik als PRAXIS	<p>TAGTRÄUME</p> <p>Maria Montessori: „Konflikte zu vermeiden ist Werk der Politik; den Frieden aufzubauen ist Werk der Erziehung.“</p> <p>Wolfgang Klafki: „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule.“</p> <p>Ernst Bloch „Das Prinzip Hoffnung“: „Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor der Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfasst und das Seine ohne Enttäuberung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.“</p> <p>KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ UNIVERSITY OF GRAZ</p> <p>für C.W.-L. 8.6.2017</p>
GRUNDLAGEN			

Um zu fundierten Beurteilungen zu kommen, müsste auch für die Didaktik Transferforschung betrieben werden – so, wie dies Michael Jäger (2004) für die Schulentwicklung getan hat. Weil dies noch nicht geschehen ist, habe ich auf der LANDKARTE an dieser Stelle die schwarzen Mauern eingefügt.

3.2 Akteure und Strippenzieher

Die LANDKARTE listet wichtige Akteure auf. Dabei nutze ich 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).

- **Individuelle Akteure:** Sie 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.
- **Korporative Akteure** sind z.B. Universitäten, transnationale Organisationen, Berufsverbände wie die die die Wissenschaftsarbeit unterstützen: OECD (PISA), die EU (mit den ERASMUS-Programmen), EERA (European Educational Research Association) und die eng verbundene ECER (European Conference on Educational Research) und viele andere mehr.
- **AERA** (American Educational Research Association). Wenn die AERA ihre jährlichen Kongresse in den USA abhält, kommen bis zu 20.000 Erziehungswissenschaftler aus der

ganzen Welt zusammen. Im Jahr 2016 hat es dabei das erste Mal auch eine von Brian Hudson und Meinert Meyer geleitete Arbeitsgruppe zur Didaktik gegeben.

- **Internationale bildungsorientierte Organisationen:** UNO, UNESCO, OECD usw.
- **CSC** (= Chinese Scholarship Council) ist eine Institution, die jedes Jahr bis zu 300.000 Auslandsstipendien für chinesische Studierende vergibt, die in einem sehr harten Auswahlverfahren bis in die Spitzengruppe vorgedrungen sind.

3.3 Grundlagen

Die Grundlagen und Ressourcen für eine Globalisierung der Didaktik werden im „Kellergeschoss“ der LANDKARTE benannt. Die Auflistung ist noch nicht gut durchdacht. Ich habe spontan notiert, was mir zu der Frage nach Voraussetzungen und Ressourcen internationaler Kooperation auf- und eingefallen ist:

- (1) *Zeit und Geld:* na klar!
- (2) *Soziale Netzwerke:* Ja, das habe ich schon im Abschnitt 2 erläutert: Gerade die Wissenschaftler zehren von ihren Netzwerken.
- (3) *Vortragsreisen* als „Initialzündung“ für eine breitere Rezeption
- (4) *Internet:* Ja, es ist ein geniales Instrument für den Aufbau und die Pflege internationaler wissenschaftlicher Beziehungen.
- (5) *„English is the bridge of the world“.* Diesen Satz fand ich in großen Lettern im Eingang einer Shanghaier Elementarschule. Was ich oben über die „lost generation“ auf Grönland geschrieben habe, wiederholt sich auf der Ebene des Wissenschaftsaustausches: Ohne englische Sprachkenntnisse geht es nicht!
- (6) *Eine geteilte Tradition didaktischen Denkens im „Geber-„ und „Nehmerland“:* Deutsche Didaktik wird vor allem dort rezipiert, wo es eine gemeinsame oder zumindest verwandte Tradition didaktischen Denkens gibt. Dies lässt sich an der Null-Rezeption deutscher Didaktik in den USA und in Frankreich und an der intensiven Rezeption in den Ländern Dänemark, Polen, Russland, Japan, China und Korea illustrieren.
- (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 plausibel machen.
- (8) *Last, not least: ein hohes Berufsethos:* Ohne eine professionsbezogene Ethik wird internationale Kooperation nicht gelingen. Zentrale Grundlage einer solchen Ethik ist der Respekt – zum einen vor dem Kooperationspartner als Person, die eine ganz andere Wissenschaftler-Biografie als der deutsche Partner hat; zum anderen als Respekt vor der Andersartigkeit der akademischen Diskurse im Gastgeberland.

Freiheit von Forschung und Lehre: Diese Frage zählt für mich ebenfalls zu den Grundlagen, verdient aber einen eigenen Abschnitt. Die Freiheit von Forschung und Lehre ist in Deutschland durch das Grundgesetz abgesichert, und wir Wissenschaftler profitieren alle davon. In der Ein-Parteien-Diktatur Chinas ist das nicht der Fall. Allerdings habe ich bei insgesamt 6 Reisen ins Reich der Mitte noch niemals auch nur den geringsten Versuch einer Unterdrückung oder auch nur Kanalisierung von europäischen demokratischen Traditionen erlebt.

Am 30. Mai 2011 erschien in CHINA DAILY (einer staats- und parteigelenkten Tageszeitung für Ausländer) ein Bericht über einen Vortrag des damaligen Präsidenten der Volksrepublik, **Wen**

Jiabao, in dem dieser erklärte, dass die chinesischen Forscher mehr Freiheiten erhalten müssten, weil sie sonst nicht in die internationale Spitzenforschung aufrücken könnten:

„Wen Jiabao said the nation should work hard on creating an environment in which scientists can become bold and innovative and one that will also *encourage freedom and democracy in academic issues.*“

Der letzte Teil des Zitats enthält die entscheidende Botschaft: Die Freiräume werden auf „academic issues“ begrenzt – wer als Wissenschaftler die Ein-Parteien-Diktatur in Zweifel zieht oder wer sich für den Dalai Lama stark macht, wird weiterhin Ärger bekommen.

4. THEORIE-Exporte aus Deutschland in die weite Welt

Dass es heute allgemeindidaktische Theorieexporte vom einen Land zum anderen gibt, ist offensichtlich.¹³ Aber Papier ist bekanntlich geduldig. Deshalb darf man aus dem schieren Tatbestand, dass deutsche Didaktik-Bücher in vielen anderen Ländern übersetzt und nachgedruckt werden, nicht folgern, dass hier schon ein wirklicher Theorietransfer stattgefunden hat.

4.1 Allgemeine Didaktik – Spätberufene der Globalisierung?

Als ich vor gut 50 Jahren das erste Mal an der damaligen Pädagogischen Hochschule Oldenburg Allgemeine Didaktik studierte, ging es noch recht übersichtlich zu. Es gab eine norddeutsche Didaktik, mit dem Flaggschiff Wolfgang Klafki, eine stärker konfessionell geprägte süddeutsche Didaktik und die DDR-Didaktik. Die drei Regionen bzw. Staaten nahmen sich nur sehr begrenzt zu Kenntnis. Und auch die Kontakte nach Österreich und in die Schweiz waren begrenzt – abgesehen von der Rezeption der Werke von Jean Piaget und Hans Aebli. Das ist dann schrittweise besser geworden. Dafür stehen Namen wie Helmut Fend, Kurt Reusser, Peter Posch, Herbert Altrichter, Michael Schratz u.a. Heute ist der Didaktik-Diskurs überhaupt nicht mehr national zu denken! Heute reisen deutsche Allgemeindidaktiker in die ganze Welt.

Die deutschsprachigen Fachdidaktiken haben demgegenüber eine viel längere Tradition des weltweiten Theoriediskurses. Das ließe sich z.B. an der Fachdidaktik Mathematik zeigen, die seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts in einem intensiven internationalen Austausch steht.

4.2 Ein Beispiel: Wolfgang Klafki als Exporteur der Bildungs-theoretischen Didaktik

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 der deutschen Erziehungs-wissenschaft.

In den Jahren 1967 bis ins Jahr 2013 sind insgesamt 6 Bücher und 50 Aufsätze von Wolfgang Klafki in 14 Sprachen übersetzt worden und in folgenden Ländern erschienen (vgl. H. Meyer & M. Meyer 2017).

¹³ Das gilt national wie international; siehe den Beitrag von Tenorth (2010, S. 96).

Übersetzungen Klafki:

Übersetzungen ins Englische	Skandinavien	Mitteleuropa	Südost-europa	Vorderer Orient	Südost-asien
Veröffentlichungen insgesamt: (16)	ins Dänische (4)	ins Niederländische (2)	ins Tschechische (3)	ins Hebräische (1)	ins Japanische (8)
davon 3 in Großbritannien; 1 in New York; 1 in Südafrika;	ins Norwegische (2)	ins Französische (2)	ins Griechische (2)		ins Chinesische (4)
5 in europaweiten Zeitschriften;	ins Schwedische (1)	ins Italienische (5)	ins Ukrainische (1)		
6 in Deutschland		ins Spanische (6)			

Die relativ große Zahl der englischsprachigen Veröffentlichungen darf nicht überinterpretiert werden: Die New Yorker Veröffentlichung ist der Nachdruck eines deutschen Bandes. Mehrere Texte stammen aus Broschüren des Hessischen Kultusministeriums oder eines Tübinger Forschungsinstituts. Es gibt von Klafki nur einen einzigen Originalbeitrag in Großbritannien.

Die Sprachen- und Nationenaufzählung belegt für Klafkis Veröffentlichungen, was wir schon immer gewusst haben:

Deutschsprachige Didaktiker werden vorrangig dort rezipiert, wo es eine längere und 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 (vgl. Hudson & M. Meyer 2011)

Zum Vergleich: Ich will mich nicht mit Klafki auf eine Stufe stellen – er spielt in einer anderen Liga. Aber was die Übersetzungen angeht, kann ich halbwegs mithalten: **Übersetzungen Meyer:**

Übersetzungen ins Englische	Skandinavien	Mitteleuropa	Südost-europa	Vorderer Orient	Südostasien
davon veröffentlicht in Deutschland (6)	ins Dänische (7)	ins Niederländische (2)	ins Kroatische (2)	ins Arabische (Kairo)	ins Japanische (6)
in Finnland (2)	ins Schwedische (2)	ins Italienische (2)	ins Serbische (1)	(1)	ins Chinesische (8)
in Serbien (1)			ins Slowenische (1)		ins Koreanische (1)
in englischer Sprache in Hongkong (1)					

Bei meinen 13 übersetzten Büchern und 30 im Ausland erschienenen Aufsätzen und Interviews gibt es – was mich wirklich überrascht hat – *nahezu die gleiche Verteilung der Veröffentlichungsorte*: nur wenige Übersetzungen ins Englische, und die wenigen zumeist in deutschen Verlagen, aber

viele Übersetzungen in Skandinavien und insbesondere in Südost-Asien. Der Grund dürfte der Gleiche wie bei Klafki sein: Diese Länder haben eine lange Didaktiktradition.

4.3 Didaktik-Rezeption in China: Deutsche Bildungstheorie als Gegengift gegen die Hegemonie der US-amerikanischen Curriculumtheorie?

Die deutsche Didaktik wird in China insbesondere durch die Veröffentlichungen von *Martin Wagenschein*, *Wolfgang Klafki* und *Dietrich Benner* zur Kenntnis genommen (vgl. Li Bingde 2000, S. 391; Li Dingren 2001, S. 9). Ein wichtiger Strippenzieher war dabei der inzwischen pensionierte Shanghaier Erziehungswissenschaftler Li Qilong. Im Jahr 1986 hat er Wolfgang Klafki zu Vorträgen an die ECNU¹⁴ eingeladen. Im Jahr 1993 hat er ein Buch über „Deutsche Didaktische Modelle“ veröffentlicht (Li Qilong 1993). Das Buch „Allgemeine Pädagogik“ von Dietrich Benner ist in Shanghai veröffentlicht (2. Aufl. 2017). Das deutsche Buch „Grundwissen Didaktik“ von Friedrich Kron ist in Beijing inzwischen in der dritten Auflage erschienen. Von mir sind vier Bücher in Shanghai erschienen (siehe Meyer 2011).¹⁵

Peng Zhengmei, ein Schüler von Li Qilong, bereitet eine umfangreiche Schriftenreihe „German Pedagogical Classics“ vor, die ab 2016 in Shanghai erscheint und in der Bücher von Blankertz, Klingberg, Benner, Mollenhauer u.a. dem chinesischen Publikum zugänglich gemacht werden.

Rezeption chinesischer Allgemeindidaktik in Deutschland – Fehlanzeige! Es gibt zwei in Deutschland erschienene Aufsatzsammlungen zur Entwicklung des Bildungswesens in der Volksrepublik China mit mehreren Originalbeiträgen chinesischer Autoren (Peez & Lukesch 2002; Franke & Mitter 2003), aber keiner davon behandelt die Allgemeine Didaktik.

Austausch und gemeinsame Projekte: Bisher ist die Kooperation noch nicht gut ausbalanciert. Es gibt viel Theorietransfer von Deutschland nach China – und nur sehr wenig von China nach Deutschland:

- Dietrich Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski haben ein spannendes Forschungsprojekt zur Moral- und Demokratieerziehung durchgeführt, in dem ein empirisches Instrumentarium zur Erfassung von moralischer Kompetenzentwicklung zwischen Shanghai, Warschau und Berlin erarbeitet wird (vgl. Benner u.a. 2015).
- Im Jahr 2018 wird der von Peng, Li Zhengtao, Benner und H. Meyer herausgegebene Band „Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog“ im Klinkhardt-Verlag erscheinen.

Humboldt und Konfuzius: Eine deutliche Gemeinsamkeit zwischen China und Deutschland ist der Tatbestand, dass in Deutschland zwischen Erziehung und Bildung (Benner 2015) und in China zwischen Lernen und Selbstkultivierung in konfuzianischer Tradition unterschieden wird. Die Begriffspaare haben zwar keine identische Bedeutung, bezeichnen aber ein vergleichbares Spannungsverhältnis (Benner & Peng 2013).

Worher rührt das Interesse an der Bildungstheoretischen Didaktik? Es gibt in China eine intensive Diskussion zu der Frage, ob man sich eher an der US-amerikanischen Curriculumtheorie oder der deutschen Bildungstheoretischen Didaktik orientieren soll (Deng Zongyi 2009; 2012; Ding

¹⁴ Die ECNU war früher eine Pädagogische Hochschule, hat sich aber – was die erziehungswissenschaftliche Forschung angeht – in die Spitzengruppe von drei, vier chinesischen Universitäten vorgearbeitet. Sie hat weltweite Kooperationsbeziehungen, die besonders eng zu Deutschland sind.

Bangping 2009), während die deutsche empirische erziehungswissenschaftliche Forschung so gut wie keine Rolle spielt.

Peng Zhengmei erläutert mir mündlich den Hauptunterschied zwischen der 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 Chinesen interessant, weil sie helfen kann, sich von der Hegemonie der stark empirisch orientierten US-amerikanischen Curriculumtheorie zu emanzipieren. Ich folgere daraus:

Die Rezeption der deutschen Didaktik in China ist de facto ein Schritt zur **De-Globalisierung der Curriculumtheorie**.

5. EMPIRIE-Importe nach Deutschland

Im Blick auf die Didaktik als Empirie bzw. auf die empirische Unterrichtsforschung ergibt sich, was die Export- und Import-Bilanzen angeht, ein deutlich anderes Bild. Deutschland war im Wesentlichen der Nutznießer internationaler Entwicklungen, auch wenn es einen bis heute anhaltenden Streit gibt, ob die empirische Wende der Didaktik für die Schüler und Lehrer tatsächlich von „Nutzen“ gewesen ist oder eher eine Verdichtung der Arbeit und eine Erhöhung des Leistungsdrucks produziert hat. Ich nenne die wichtigsten Stationen:

„**Empirische Wende**“ (1960): Die Entwicklung hin zur Empirie war mühsam und langwierig. Schon in den 1960er Jahren hatte Heinrich Roth das erste Mal eine empirische Wende ausgerufen. Aber richtig los ging es in den Fachdidaktiken und in der Allgemeindidaktik eigentlich erst mit dem PISA-Schock aus dem Jahr 2000.

„**Curriculum-Welle**“ (1970): Ab 1970 fand ein erster Internationalisierungs-Schub statt: die Invasion der US-amerikanischen Curriculumforschung.¹⁶ Aktuelle Analysen, z.B. von Rudolf Künzli (2014) zeigen, wie oberflächlich diese Rezeption war. Wir wurden damals überwältigt von der Erwartung, allen Unterricht lernzielorientiert zu gestalten. Die wichtigste Handreichung dafür war Robert Magers mehr als mageres Buch „Lernziele und Programmierter Unterricht“ (1965). Viel hat's nicht gebracht. Wenige Jahre später waren Lernzielorientierung und Curriculum-Euphorie passé. Die in Deutschland mit viel Geld angeschobene Curriculumforschung wurde abgewickelt.

PISA und die Folgen (2000): Im Jahr 2006 wird als Konsequenz aus dem schlechten Abschneiden in PISA I das KMK-Bildungsmonitoring eingeführt. Zeitgleich wird das IQB in Berlin gegründet, das eine zentrale Rolle bei der Implementation der kompetenzorientierten Curricula einnimmt.

¹⁶ Zu diesem Thema habe ich dann auch meine Doktorarbeit mit dem Titel „Einführung in die Curriculum-Methodologie“ (1972) geschrieben.

Hattie (2013): Wir alle haben den Hattie-Hype noch in frischer Erinnerung. 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.¹⁷

Unsere deutschen Beiträge zur internationalen Entwicklung der empirischen Unterrichtsforschung waren also lange recht bescheiden. Allerdings ändert sich die Situation, wie ein Blick in das Literaturverzeichnis des neuen Buchs von Jaap Scheerens (2016) über „Educational Effectiveness and Ineffectiveness“ zeigt: Deutsche Forscher wie Jürgen Baumert, Eckart Klieme, Andreas Helmke und Olaf Köller werden nun auch international wahrgenommen:

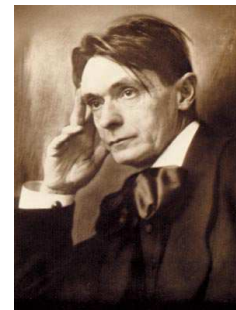
Ich fasse zusammen: Deutschland war durch die Know-how-Importe für empirische Unterrichtsforschung lange am Tropf der internationalen Entwicklungen, hat sich nun aber emanzipiert und liefert eigenständige Beiträge für die internationalen Diskurse.

6. PRAXIS-Transfer aus Europa in die weite Welt

Wenn man die Einführung auf die Frage nach der didaktischen Theoriebildung aufgibt und genereller fragt, wo deutschsprachige Didaktik – eingebettet in reformpädagogische Schulkonzepte – eine Rolle spielt, ergibt sich ein völlig anderes Bild.

6.1 Export reformpädagogischer Schulkonzepte

Der Einfluss der europäischen Reformpädagogen auf die Universalisierung der Schule kann gar nicht überschätzt werden:



- **Friedrich Fröbel** hat weltweit den Aufbau von Kindergärten beflügelt. Insbesondere in Österreich, Japan, den USA, in Korea und Russland und inzwischen auch in 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.

¹⁷ Dazu passt ein Erlebnis auf einer internationalen Tagung „Teaching – Learning – Assessing“ in Shanghai im Jahr 2014. Prof. Andrew Porter, ein weltweit bekannter Schulleitungsforscher aus den USA und Konstrukteur des VALED (Vanderbilt Assessment of Leadership in Education), hört meinem Vortrag mit dem Thema „Krise und Neuorientierung der Didaktik“ zu. Nach dem Vortrag gesteht er mir: „I first had to google and look what the word „didactics“ mean. Second: Never before I have heard a word about John Hattie.“

- Insbesondere in den Niederlanden gibt es viele Jena-Plan-Schulen, die dem Konzept von **Peter Petersen** folgen.¹⁸
- **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 aber die **Montessori-Schulen mit 23.000 Einrichtungen in 123 Ländern** weltweit.

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.

6.2 Deutsche Auslandsschulen als Kulturträger

Die deutschen Auslandsschulen sind wichtige und ganz offensichtlich auch erfolgreiche Kulturträger in ihren Gastländern. 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. Und die Korruption und das Kriminalitätsniveau in vielen Ländern zwingen dazu, immer auf die eigene Sicherheit bedacht zu bleiben.

San Salvador (2014): Ich besuche die Deutsche Schule in San Salvador, um für die „Region“ Mittel- und Südamerika eine dreitägige Fortbildung zu Themen der Didaktik anzubieten. Der Schulleiter, Paul Hölzemann, macht einen wirklich guten Job. Dennoch liegt er im Clinch mit seinem Vorstand, der ihm vorwirft, seine Vorgaben nicht 1 zu 1 umzusetzen.

Am Tag unserer Ankunft, einem Sonntag, gab es einen neuen traurigen Rekord: 51 Morde an einem Tag in der Hauptstadt des Landes. Der Hintergrund: 2 Großbanden streiten sich um Schutzgeld-Zonen, Rauschgifthandel u.a.m. und bekämpfen sich seit Jahrzehnten.



Am letzten Besuchstag machen wir einen Ausflug an den Stadtrand zu einem Vulkan-See. Da taucht plötzlich ein Militärpolizei-Konvoi auf. Er muss eine US-amerikanische Reisegruppe bewachen. Mit einem der Polizisten (der in der Hauptstadt Literaturwissenschaft studiert) komme ich ins Gespräch. Und so entsteht das obenstehende Angeber-Foto.

7. Wirkungen der Globalisierung

¹⁸ Steiner hat sich durch antisemitische Sprüche, Petersen durch Anbiederung an die Nazi-Diktatur kompromittiert. Dem Transfer ihrer Schulkonzepte hat das offenbar keinen Abbruch getan.

Haben deutsche Theorie-Exporte in ferne Länder wie China oder Japan – über die akademischen Diskurse der reisenden Professoren hinaus – nachweisbare Folgen, z.B. in der Lehrerbildung oder der Curriculumentwicklung? Diese Frage ist zurzeit noch nicht seriös zu beantworten. Dafür wären konkrete empirische Transfer-Studien zur Didaktik erforderlich (s.o.). Deshalb sind die folgenden Ausführungen noch ein wenig spekulativ, auch wenn sie auf handfesten eigenen Erfahrungen, auf Literaturstudium und Internet-Recherchen basieren.

7.1 Drei weltweite Trends der Didaktik-Entwicklung

Offensichtlich gibt es mehrere Trends der Didaktik-Entwicklung, die sich weltweit durchsetzen, auch wenn dies wegen der im Abschnitt 2.2 genannten FILTER-Funktion der nationalen gesellschaftlichen Subsysteme sicherlich in unterschiedlichen Umfängen und mit nationalen „Verwerfungen“ passiert. Ich sehe drei solcher Trends:

Globale Trends der didaktischen Theorieentwicklung

- (1) Vom Lehren zum Lernen
- (2) Von der Direkten Instruktion zum Individualisierenden Unterricht
- (3) Von der Stoffvermittlung zum kompetenzorientierten Unterricht

Diese drei Trends werden in der Fachliteratur für die Theorie-Diskurse vieler Nationen belegt (vgl. Hudson & Meyer 2012; Meyer/Meyer & Ren 2017). Allerdings sagen akademische Diskurse noch sehr wenig darüber aus, ob es diese drei Trends auch im alltäglichen Unterrichtsbetrieb gibt. Für die Entwicklung in China habe ich einen groben Überblick (vgl. auch Ye Xuping 2017) und kann sagen:

- Ja, auch in China zeigt sich in den Schulen eine zunehmende Öffnung des Unterrichts zu alternativen Methoden wie Projektarbeit, Gruppenarbeit usw.
- Auch in China bemühen sich die Lehrpersonen – zumindest in den von mir besuchten Vorzeige-Schulen – mit Nachdruck und offensichtlich auch mit Erfolg um die individuelle Förderung.

Das ist auch gut so, weil das chinesische Schulsystem sicherlich noch einen erheblichen Nachholbedarf im Blick auf Individualisierung und Kompetenzorientierung hat. Aber ich bezweifle, dass die drei Trends langfristig betrachtet eine erfolgreiche Strategie darstellen. *Das Starkmachen der drei Trends ist vernünftig im Blick auf den aktuellen Zustand der Unterrichtspraxis in vielen Nationen. Theoretisch betrachtet sind die drei Trends unausgewogen.*

(1) Trend 1: o.k., aber die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit lässt sich nicht aushebeln!

Der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen wird durch die global aufgestellte Konstruktivistische Didaktik (vgl. Reich 2002; 2014) und auch durch John Hatties Metaanalysen (2009/2013) nahegelegt, aber er ist so schlicht und so linear gar nicht durchzusetzen. Kinder im Kindergarten und Schüler lernen in der Schule nicht von selbst – von Ausnahmen abgesehen. Und gerade jene Kinder und Jugendlichen mit Handicaps sind, wie wir aus der empirischen Forschung wissen, stärker als die Leistungsstarken auf Führung angewiesen.

Aber bei einer theoretischen Analyse macht der Slogan „From Teaching to Learning“ wenig Sinn. Es gibt – mit Lothar Klingberg – grundsätzlich und nicht nur hin und wieder eine Dialektik von

Führung der Lehrperson und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese Dialektik kann nicht durch noch so lobenswerte Überzeugungen der Lehrpersonen ausgehebelt werden. Sie setzt sich hinter dem Rücken der Lehrpersonen durch.

Deshalb rechne ich damit, dass das Pendel auf der Achse Lehren & Lernen über kurz oder lang wieder zurückschlägt. Das belegt für Deutschland etwa das Jahresheft des FRIEDRICH-Verlags zum Thema „Lehren“ (2016).

(2) Trend 2: o.k., aber Mischwald ist besser als Monokultur!

Die Zielsetzung, das *gesamte* Unterrichtsangebot einer Schule von der Direkten Instruktion auf individualisierenden und kooperativen Unterricht umzustellen, halte ich für illusionär. Auch an jenen 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 ein Drittel des gesamten Unterrichtsangebots aus. Und das ist auch gut so.

Selbst wenn es möglich wäre, den gesamten Unterricht zu individualisieren, so hielte ich es aus bildungstheoretischen Überlegungen heraus nicht für vernünftig. Schule ist für das gemeinsame Lernen erfunden worden. Und das ist bis heute ihre Stärke – während die individualisierenden Phasen mit großer Mühe dem vorherrschenden Unterrichtsbetrieb abgerungen werden müssen.

These: Die eigentliche Kunst der Didaktik besteht darin, das gemeinsame, das individualisierende und das kooperative Unterrichten in eine ausgewogene Balance zu bringen.

Dazu habe ich mir ein DREI-SÄULEN-MODELL ausgedacht, in dem die Grundformen des Unterrichts analysiert und Vorschläge für eine ausgewogene Unterrichtsentwicklung gemacht werden (vgl. Meyer 2015, S. 38-74).

(3) Trend 3: o.k., aber Kompetenzorientierung ohne Rückgriff auf den Fächerkanon wird scheitern!

Es gibt in der Tat einen weltweiten Trend zur Kompetenzorientierung des Unterrichts, der zumeist mit dem verbunden ist, was wir „evidenzbasierte Steuerung“ des Schulsystems nennen. Um diese Behauptung zu überprüfen, habe ich für einen Vortrag im Oktober 2016 in Shanghai eine kleine Email-Umfrage gestartet und Kollegen weltweit angeschrieben.

- In *Deutschland*, in der *Schweiz*, in *Österreich*, in *Finnland* und vermutlich in vielen weiteren europäischen Nationen findet aktuell eine Umstellung der Curricula auf kompetenzorientiert definierte Bildungsstandards statt.
- Die *Europäische Union* hat das *European Reference Framework* (2007) veröffentlicht, in dem 8 Schlüsselkompetenzen definiert werden, die in zahlreichen Projekten zur Grundlage von Unterrichtsentwicklung genommen worden sind.
- In *Südafrika* ist vor 15 Jahren die sogenannte *Outcome Based Education* eingeführt worden. Aber das Top-down-Vorhaben ist kurze Zeit später vor die Wand gefahren. Das Schulsystem ist noch mit der Beseitigung dermaßen vieler Altlasten der Apartheidpolitik beschäftigt, dass die oft ganz schlecht ausgebildeten Lehrpersonen mit dem anspruchsvollen Konzept der Kompetenzorientierung schlicht überfordert waren.
- In *Ghana* wird das Konzept insbesondere in der beruflichen Bildung propagiert.

- In der *Volksrepublik China* gibt es eine ähnliche Entwicklung (vgl. Meyer 2016).

Aber die gute Idee wird in einigen Ländern – auch in Deutschland – überzogen! Im Jahr 2004, als die deutsche KMK den Lehrern sagte: „Ab sofort müsst Ihr kompetenzorientiert unterrichten! 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 heute – 2016 – besser geworden. Es gibt interessante Konzepte, z.B. von Lersch & Schreder (2011) und von Kerstin Tschekan (2014). Aber die Idee, man könne auf den traditionellen Fächerkanon verzichten und alles nur noch an „Lernfeldern“ orientieren, hat sich als Irrtum erwiesen.

Mein Fazit: Die drei globalen Trends sind durch empirische Forschungsergebnisse plausibel begründet. Es gibt Entwicklungsdefizite in der Kindergarten-Arbeit und im Schulalltag aller Nationen. Aber die Idee, den gesamten Unterricht im Sinne dieser drei Trends umzuorganisieren, ist in meinen Augen illusionär. Und deutsche Didaktiker wie Klafki und Klingberg liefern dafür die Begründungen.

These: Die deutsche Didaktiktradition liefert ein Gegengewicht zu schlecht ausbalancierten weltweiten Innovationsideen.

7.2 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.

Die ZEHNERKATALOGE von Andreas Helmke (2012, S. 168-271), der DREIERKATALOG der Forschergruppe COACTIV (Kunter, Baumert u.a. 2011) und mein eigener ZEHNERKATALOG (Meyer 2004) ähneln sich weitgehend.

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 sich erhöhte Schülerpartizipation als wichtiges Ziel ausgibt, sollte auch die Qualitätskriterien von Unterricht so bestimmen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler am gelungenen Unterricht in den Kriterien erfasst wird.

NEUNERKATALOG von Good, Wiley & Florez zum „effective teaching“ (2009): Die drei Autoren, alle Hochschullehrer an der University of Arizona/USA, haben unter dem Titel „Effective Teaching: An Emerging Synthesis“ eine empirisch basierte und didaktisch gewichtete Metanalyse mit neun Haupt-Variablen angefertigt (Good et al. 2009, pp. 805-806):

NEUNERKATALOG Good, Wiley & Florez „Effective Teaching“

- (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) |

Ye Xuping (2017) hat in einer Oldenburger Dissertation in einer qualitativen Inhaltsanalyse zwei chinesische Kriterienkataloge für guten Unterricht (von Li Bingde und Ye Lan) mit den Katalogen von Helmke und Meyer verglichen und festgestellt, dass sich alle vier Didaktiken in eine ähnliche Richtung weiterentwickeln, die ich bereits im Abschnitt 7.1 skizziert habe,

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.

8. Tagträume

Die Didaktiker, ErzieherInnen und SchulpraktikerInnen haben nur geringe Einflussmöglichkeiten auf die ökonomischen, politischen und kommunikationstechnologischen Globalisierungsprozesse (s.o., Abschnitt 2). 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 abmildern, 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.

Wir können versuchen, der Globalisierung – zumindest punktuell – ein menschliches Antlitz zu geben.

Die Idee ist so alt wie die Didaktik selbst. Große Pädagoginnen und Pädagogen haben diesen Traum seit Jahrhunderten geträumt:

- **Johann Amos Comenius** (1592-1670), selbst ein Flüchtling im 30-jährigen Krieg, war der erste, der in seiner DIDACTICA MAGNA die Vision einer allgemeinen Bildung für alle – Jungen und Mädchen, Kluge und weniger Kluge, Arme und Reiche – ausformuliert hat. Bis heute ist die Vision nicht vollständig verwirklicht – aber wir sind auf einem guten Weg.
- **Wolfgang Klafki** (1927-2016) forderte in seiner Kritisch-konstruktiven Didaktik, eine konkrete Utopie zu entwerfen: "Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule". Und er merkt an, dass die erforderlichen Veränderungen „nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen" (Klafki 1985, S. 38).
- **Ernst Blochs** monumentales Werk „Das Prinzip Hoffnung“ endet mit folgenden Sätzen (Bloch 1959, Bd. 2, S. 1628), die schon das Schlusszitat meines Unterrichtsmethoden-Buchs aus dem Jahr 1987 waren und die ich nochmals in Erinnerung rufe:

„Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor der Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang,

sondern am *Ende*, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfasst und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: *Heimat*.“

- **Maria Montessori** (1870-1952) hatte die Vision, dass die Stärkung der Kinder zugleich einen Beitrag zur Friedenssicherung leisten kann:

„Konflikte zu vermeiden ist Werk der Politik; den Frieden aufzubauen ist Werk der Erziehung. (...)

Die ganze Menschheit ist eine und nur eine, eine Rasse, eine Klasse und eine Gesellschaft.
– La Nazione Unica“ (zit. nach Raapke 2001, S. 47).

Dem ersten Satz stimme ich aus voller Überzeugung zu. Dem zweiten nicht! Didaktik lebt von der Vielfalt lokaler, regionaler und nationaler Ideen und praktischer Versuche. Gleichmacherei ist deshalb nicht erstrebenswert!

Schlussthese: Es *nicht* sinnvoll, so etwas wie eine WELT-DIDAKTIK zu konstruieren

Es geht nicht darum, die Didaktik-Diskurse auf einen globalen gemeinsamen Nenner zu bringen- Was wir brauchen, ist der internationale didaktische Diskurs, der uns hilft, reflexive Distanz gegenüber den eigenen Vorurteilen aufzubauen und die blinden Flecken unseres didaktischen Denkens und Handelns zu erkennen.

Literaturnachweise:

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

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.

Amos, S. Karin (2015): Theorien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Parreira do Amaral, Marcelo & Amos, S. Karin (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster: Waxmann, S. 59 – 77.

Apple, Michael W. (2013): Can Education Change Society? New York, London: Routledge.

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 (2015): Erziehung *und* Bildung. Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 61, H. 4/2015, S. 481-496.
- 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, von Oettingen, Alexander, Peng, Zhengmei & Stepkowski, Dariusz (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung. 2 Bde. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Castells, Manuel (2001-2003): Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. 3 Bde. Opladen: Leske + Budrich.
- Charlot, Bernard (2002): Demokratische Bildung für eine solidarische Welt. In: Wulf, Christoph & Merkel, Christine (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster: Waxmann, S. 177-189.
- Deng Zongyi (2012): Constructing Chinese Didactics. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, (Hrsg.) Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116 – 128.
- Ding Bangping (2009): Reconsidering the relation between didactics / teaching theories and curriculum theories: A comparative perspective. *Comparative Education Review*, 2009(12), 44-50 (in Chinese)
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franke, Renata Fu-sheng & Mitter, Wolfgang (Hrsg.)(2003): Das Bildungswesen in China. Reform und Transformation. Köln,Weimar, Wien: Böhlau.
- 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.
- Hallitzky, Maria/Rakhkochkine, 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, John & Zierer, Klaus (2016): Kenne deinen Einfluss. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 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. - Kein Beitrag von oder zu Klafki, aber wiederholte Bezugnahmen.

- Jäger, Michael (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u.a. (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
- Kron, Friedrich W. (1993): Grundwissen Didaktik. München, Basel: Reinhardt.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2009): Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke, Siegrid, Bohl, Thorsten u.s. (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 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).
- 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.
- Mager, Robert (1965): Lernziele und Programmierter Unterricht. 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, Hilbert (2015): Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2016): Competence-oriented Instruction – Regional Challenge or Global Trend? In: Peng Zhengmei (Ed.): Third Sino-German Didactics Dialogue. East China Normal University.
- Meyer, Hilbert & Meyer, Meinert A. (2017): Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis. In: Köker, Anne & Störtländer, Jan (Hrsg.): Zur Relevanz von Bildungstheorie und kritisch-konstruktiver Didaktik für die Professionalität von LehrerInnen – Bilanz der Impulse des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki. Weinheim, Basel: Beltz (in Vorb.).
- Meyer, Meinert & Meyer, Hilbert (2009): Totgesagte leben länger. Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben? In: Wischer & Tillmann, (Hrsg.): Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. München: Juventa, S. 97-128.
- Meyer, Meinert A./Hilbert Meyer & Ren Ping (2017): The German Didaktik Tradition Revisited. In: Kennedy, Kerry & Lee Chi-Kin (Eds.): European didactics and Chinese curriculum: Curriculum thoughts. European didactics and Chinese curriculum: Curriculum thoughts. Hongkong: Routledge (in print).

- 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.
- Parreira do Amaral, Marcelo & Amos, S. Karin (Hrsg.) (2015): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster: Waxmann.
- Peez, Helmut & Lukesch, Helmut (Hrsg.). (2002). Erziehung, Bildung und Sozialisation in der Volksrepublik China. Regensburg: Roderer.
- 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, William F. (Ed.)(2014): International Handbook of Curriculum Research, 2nd ed.: Ney York, London: Routledge.
- Raapke, Hans-Dietrich (2001): Montessori heute. Reinbek: Rowohlt.
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Robertson, Roland (1992): Globalization; Social Theory and Global Culture. London: SAGE.
- Rosa, Hartmut (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Berlin: Suhrkamp.
- 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. Stuttgart. – 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.
- Sennet, Richard (2004): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin: Berlin Verlag.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Weinheim, München: Juventa.
- Tenorth, Elmar (2010): Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S.89-100.
- Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert Unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- 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.
- Wellnitz, Claudia (2014): Von den Siegern lernen? Bildung und Erziehung in der Volksrepublik China. München: Oldenbourg.
- 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.
- Ye Lan (2004): 什么样的课算一堂好课 (Kriterien guten Unterrichts. In: East China Normal University (Hrsg.)). Shanghai: Journal of Schooling Studies (基础教育). No.7. S. 13-16.
- Ye Xuping (2017): Eine vergleichende Untersuchung zum Qualitätsverständnis von Unterricht in China und Deutschland. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Zierer, Klaus (Hrsg.)(2012): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; mit dem Themenschwerpunkt: „International Perspectives on the German Didactics Tradition“.
- Zierer, Klaus (2016): Kenne deinen Einfluss. ‚Visible Learning‘ für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

