

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

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

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

# Gymnasium – Bildung – Gesellschaft

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

## *In dieser Reihe sind erschienen*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## *weitere Bände in Vorbereitung*

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

# Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für das Gymnasium?

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2022

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2022.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5970-7 digital

ISBN 978-3-7815-2530-6 print

# Inhaltsverzeichnis

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

## **Einführung**

<i>Susanne Lin-Klitzing</i> Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Schulen und insbesondere das Gymnasium? Eine Einordnung .....	9
--	---

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

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

<i>Heiner Ullrich</i> Internationalisierungsprozesse im Bildungswesen – eine Herausforderung für das Gymnasium .....	28
--	----

## **Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Lehramtsausbildung?**

<i>Michael Kämper-van den Boogaart</i> Herausforderung Globalisierung und Internationalisierung für die Lehramtsausbildung (Schwerpunkt Gymnasien) .....	45
--	----

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

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

*Jorge Groß und Malte Michelsen*

Gelingsbedingungen für die Gestaltung von transdisziplinären Aufgaben in einer vernetzten Welt ..... 71

*Ralf Koerrenz*

Schule und das Paradox globaler Bildung.  
Die Aufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer angesichts von Globalisierung und Internationalisierung ..... 93

*Karl Walter Hoffmann*

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

**Autorenspiegel** ..... 120

Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia, Thomas Gaube

## Vorwort der Herausgeber/in

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## Einführung

*Susanne Lin-Klitzing*

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

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

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

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

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

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

OECD zeigt beispielsweise in der Studie „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ (OECD 2007), dass die Bildungspolitik vier wichtige Anliegen verfolgen müsse:

- „Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs,
- Entwicklung von Wissen und Qualifikationen der Lehrkräfte,
- Einstellung, Auswahl und Beschäftigung von Lehrkräften,
- Verbleib qualifizierter Lehrkräfte im Schuldienst.“ (vgl. Schratz 2021, 36)

Dies alles ist aus Sicht der Lehrerverbände nur unzureichend erfolgt. Nicht zuletzt die vom Deutschen Philologenverband in Auftrag gegebene, für Deutschlands Gymnasiallehrkräfte repräsentative Studie „Lehrerarbeit im Wandel“ nennt im März 2020 für die Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs folgende konkrete Forderungen: „Stunden-Deputat senken, kleinere Klassen bilden, außerunterrichtliche Aufgaben verringern, organisatorische Rahmenbedingungen verbessern, Verwaltungsaufgaben verringern“ (vgl. DPhV 2021, 59, Abbildung 11). Nicht nur davon ist die deutsche Bildungspolitik weit entfernt. Die OECD weist bereits 2007 in Tabelle 1 „[b]ildungspolitische Ziele für die Entwicklung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern“ aus, zu denen u. a. die „Verbesserung von Image und gesellschaftlichem Ansehen des Lehrberufs“, die „Verbesserung der Arbeitsbedingungen“, die „Ausstattung der Schulen mit mehr Verantwortung für das Lehrpersonalmanagement“, die „Deckung von kurzfristigem Lehrkräftebedarf“ u. v. a. m. gehören (a. a. O., 4). „Politikinitiativen sind dazu auf zwei Ebenen notwendig. Die erste Ebene betrifft den Lehrberuf insgesamt. [...] Die zweite Ebene betrifft stärker zielorientierte Strategien, die sich auf die Anwerbung und den Verbleib bestimmter Kategorien von Lehrkräften sowie die Anwerbung von Lehrkräften für bestimmte Schulen konzentrieren“ (Schratz 2021, 36). Die berufspolitischen Anliegen für die Lehrkräfte wurden von der Politik kaum verfolgt, im Gegensatz zu den genannten, von den Lehrkräften umzusetzenden bildungspolitischen Maßnahmen. Aktuell zeigen sich die Konsequenzen dieser nicht erfolgten Politikinitiativen beim dramatischen Ausmaß des Lehrkräftemangels in Deutschland.

Schratz weist beim Thema „Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung“ aber auch darauf hin, dass sich die Wahrnehmung des Referenzrahmens für gute Bildungssysteme verändert habe und in den letzten Jahren „eine stärkere Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven (z. B. Benachteiligung in sog. Dritte-Welt-Ländern, Nachhaltigkeit u. ä.) begonnen“ habe (Schratz 2021, 20).

Bezugnehmend auf die beschriebenen Entwicklungen sollen in diesem Band nun sowohl „Finger in mögliche Wunden“ bei den Internationalisierungsbestrebungen durch die deutsche Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung gelegt werden als auch konstruktive Umgangsweisen mit den Herausforderungen im Bildungsbe-

reich durch die Globalisierung aufgezeigt werden. Dies wird angesichts der Breite und Tiefe der Themenstellung jedoch nicht umfassend genug dargestellt werden können. Deshalb soll der Blick mit den in diesem Buch versammelten Beiträgen, zuzüglich der hier in der Einleitung dargestellten Positionen des Deutschen Philologenverbandes, exkursweise gelenkt werden auf

- die Herausforderungen durch Globalisierung und Internationalisierung für deutsche Schulen im In- und Ausland,
- ein weiter zu entwickelndes Verständnis von Internationalisierung als die bisher damit verbundene „physische Mobilität“ von Lehrenden und Lernenden im Rahmen universitärer Lehrerbildung,
- curriculare Veränderungen in den sprachlichen, naturwissenschaftlichen und den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, nicht nur aber auch angesichts der globalen Herausforderung der Bewahrung und Förderung von Frieden und Gerechtigkeit für Mensch und Natur durch das sog. „globale Lernen“ und eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und die dazu notwendige bildungstheoretische Reflexion.

Der vorliegende Band wird gegliedert in die Unterkapitel Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung

- (1) für die Schulen bzw. das Gymnasium,
- (2) für die Lehramtsausbildung,
- (3) für die Unterrichtsfächer an Schulen und speziell am Gymnasium.

Im ersten Unterkapitel **Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Schulen bzw. das Gymnasium?** stellt **Dorothee Bauni** „Auftrag, Bedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten angesichts von zunehmender Globalisierung und Internationalisierung für Schulen und Lehrkräfte in der deutschen Auslandsschularbeit“ dar. Die Deutschen Auslandsschulen wiesen – so Bauni – eine „Doppelperspektive“ dahingehend auf, dass das Auslandsschulwesen „sowohl einen Beitrag zur Internationalisierung in den jeweiligen Sitzländern als auch einen Beitrag zur Internationalisierung im Inland“ leiste, und zwar dadurch, dass ihre „Schülerschaft, Absolvent/inn/en, Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder“ Beziehungen zu Deutschland aufbauten und unterhielten (vgl. hier und im Folgenden Bauni 2022 in diesem Band, S. 23-27). Die Deutschen Schulen im Ausland bildeten „ein zentrales Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik“ und stellten eine „Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern“ dar, basierend „auf der finanziellen Förderung durch den Bund (Schulfonds des Auswärtigen Amtes) sowie auf der personellen Förderung durch die Länder (Beurlaubung von Lehrkräften und Sicherung der deutschen Abschlüsse)“. Sie böten sowohl die deutschen Abschlüsse, wie das „Deutsche Internationale Abitur (DIA)“, „Abschlüsse der Sekundarstufe I“, die „Fachhochschulreife, berufl. Abschlüsse in geringer Anzahl“, das „Deutsche Sprachdiplom der KMK (DSD I &

DSD II“ als auch weitere Abschlüsse wie das „IB in Form des GIB (Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate)“ und „Abschlüsse der Gastländer“ an. Eine Zukunftsaufgabe sei es, die „Kompetenzen der zurückkehrenden Lehrkräfte [...] im Inlandsschuldienst in noch deutlicherer Weise gewinnbringend“ einzusetzen (vgl. hier und im Vorangegangenen Bauni 2022 in diesem Band, S. 23-27). Auch hier ist – aus Lehrerverbandsperspektive – allerdings anzumerken, dass für die Steigerung der Attraktivität des Lehrerberufs (vgl. OECD 2007) im Ausland berufspolitisch weitere Verbesserungen erfolgen müssten. So konnte erst vor kurzem durch das nicht nachlassende Engagement des Verbands der Deutschen Lehrkräfte im Ausland erreicht werden, dass die deutschen Ortslehrkräfte nicht mehr selbst für ihre Pensionsrückstellungen aufkommen müssen. Nicht zufriedenstellend ist nach wie vor, dass nicht alle verbeamteten deutschen Lehrkräfte im Ausland Kindergeld erhalten, so wie dies für die inländischen, verbeamteten deutschen Lehrkräfte selbstverständlich ist (vgl. Schmoll 2020).

**Heiner Ullrich** weist in seinem Beitrag „Internationalisierungsprozesse im Bildungswesen – eine Herausforderung für das Gymnasium“ auf eine steigende Internationalisierung im Bereich der Gymnasialbildung angesichts der Ausbreitung transnationaler Bildungsräume, weltweiter Homogenisierungs- und Standardisierungsprozesse und transnationaler Eliten in „global cities“ hin – dies allerdings durchaus kritisch, weil die staatlichen Regelschulen hier Nachholbedarf gegenüber privaten Schulangeboten für die genannten Eliten hätten.

Er gliedert seinen Beitrag dazu zunächst in die Unterkapitel „Und plötzlich sind wir international – ein Fallbeispiel aus dem ländlichen Raum“, „Globalisierungsprozesse und die Internationalisierung im Bildungsbereich“ und die „Expansion eines transnationalen Bildungsraums“ (vgl. hier und im Folgenden Ullrich 2022 in diesem Band, S. 28-43). Für die Darstellung der Expansion verweist er anschließend auf die „Internationalisierung in der Schullandschaft einer ‚global city‘ in Deutschland“ und unterscheidet im Rahmen der Typen internationalisierter Schulkulturen am Beispiel Frankfurts die (A.) International Schools von (B.) Europäischen Schulen, von (C.) Bilingualen Schulen, von (D.) privaten Gymnasien mit Zusatz-Zertifikat „Internationales Abitur“ und von (E.) öffentlichen Gymnasien mit International Baccalaureate (IB). Er verweist dann kritisch auf das „Worum es eigentlich geht: Erwerb transnationalen Humankapitals“ und problematisiert am Beispiel der Schulstadt Frankfurt die Internationalisierung in der Schullandschaft dieser „global city“ eben unter dem bereits genannten Aspekt einer Expansion des Privatschulsektors (vgl. hier und im Vorangegangenen Ullrich 2022 in diesem Band, S. 28-43). Dementsprechend sieht er Handlungsbedarfe, aber auch -möglichkeiten für die staatlichen Gymnasien. In seinen abschließenden Überlegungen zeigt Ullrich beispielhaft auf, dass in Frankfurt immer mehr staatliche Gymnasien diese Herausforderungen durch neue exklusive Bildungsräume

im Privatschulwesen mittels horizontaler und vertikaler Differenzierungsprozesse aufnahmen, z. B. durch die Vergabe des International Baccalaureate (IB) auch an öffentlichen Gymnasien, um hier mehr Chancengleichheit auf internationaler Ebene und ebenso neue Wege der staatlichen Begabtenförderung zu beschreiten.

Im zweiten Unterkapitel **Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Lehramtsausbildung?** kritisiert **Michael Kämper-van den Boogaart** die hochschulischen, auf Internationalisierung ausgerichteten politischen Bestrebungen als eher oberflächlich und vordergründig. Ein konsequentes Bestreben nach Internationalisierung und Globalisierung in der Lehrerbildung sieht er konterkariert durch die föderale Realität, ein „Zuviel an stofflichen Wissenszumutungen und ein [...] Zuwenig an thematischer Kohärenz“ (vgl. hier und im Folgenden Kämper-van den Boogaart 2022 in diesem Band, S. 45-53). Grundsätzlich richtig für die erste Phase der Lehrerbildung sei, dass mit einem Bildungskonzept „mit dem Fokus auf Wissenschaft [...] eine universale Perspektive aufgezogen [sei, Einfügung S. L.-K.], der eine grundsätzlich grenzüberschreitende Zirkulation des Wissens“ entspreche. Eine „interkulturelle als basale Handlungskompetenz in einer globalisierten Welt sowohl für Lernende als auch Lehrende“ anzustreben, erscheint ihm richtig, wenngleich Kämper-van den Boogaart kritisch hinter dem „normativen Anspruch auf Internationalisierung“ eher eine „humankapitalistische Orientierung“ vermutet, auf die im Hochschulbereich „mit der Konsequenz einschlägiger Kennzahlen, Zertifizierungen, Ratings und Rankings“ reagiert werde. Man orientiere sich „im Zeichen der Exzellenzinitiative [...] an der National University of Singapore“ und weniger an einer „Ausrichtung einer Studierendenmobilität auf Perspektiven einer Global Citizenship Education“. Er kritisiert also ein eher unreflektiertes „In-die-Ferne-Schweifen“ anstelle eines reflektierten Bemühens um ein „professionelles Agieren in kultureller Diversität vor Ort“, bei dem es um eine „professionelle Interaktion mit Kindern und Jugendlichen verschiedener sozialer, kultureller, religiöser und sprachlicher Milieus“ gehe. Kämper-van den Boogaart fragt dementsprechend, „warum [...] man dann dem lokal Vorzufindenden ausweichen und ins Ausland gehen“ sollte? Seine kritische Einschätzung für die Lehrerbildung lautet demnach, „dass wohl nicht nur in der Lehrerbildung gilt, dass lokale und internationale Erfahrungen interagieren müssen, um in dem Sinne produktiv zu werden, wie es die Internationalisierungsprogramme [eigentlich!, Einfügung S. L.-K.] intendieren“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Kämper-van den Boogaart 2022 in diesem Band, S. 45-53).

Im dritten Unterkapitel **Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Unterrichtsfächer an Schulen/am Gymnasium?** legt **Steffi Mor-kötter** in ihrem Beitrag „Aufgaben und Konzepte der (fremd-)sprachlichen Fächer im Gymnasium angesichts von Globalisierung und Internationalisierung“ insbesondere verschiedene Konzeptionen von Mehrsprachigkeit dar. Der von ihr dargestellte



Ansatz der Fremdsprachendidaktik als Mehrsprachigkeitsdidaktik grenze sich vom bisher additiven Konzept der Mehrsprachigkeit des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (2001) ab. Neu gehe es um eine Integration verschiedener pluraler Ansätze in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sich sowohl auf die Konzepte von „awakening to languages“, Interkomprehension, eine integrative Sprachendidaktik und interkulturelle Kompetenzen beziehe (vgl. hier und im Folgenden Morkötter 2022 in diesem Band, S. 55-69). Dem entsprächen auch die Bildungsstandards der KMK, welche „Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenzen [...] als eigene Kompetenzen“ erfassen. Die integrative Sprachendidaktik wolle dabei den eher rezeptiven Ansatz der Interkomprehensionsdidaktik erweitern. Abschließend kommt Morkötter zu der Einschätzung, dass diese junge Mehrsprachigkeitsdidaktik sehr vielfältig sei, sie deshalb vor der Bewältigung der Herausforderung einer möglichen drohenden „Zersplitterung der mehrsprachigkeitsdidaktischen Bemühungen“ (Candelier 2018, 342) stehe und weitere Kooperationen verschiedener Sprachdidaktiken auch über die Schulformen hinweg nötig seien, um u. a. auch die Frage, „welche Rolle bilingualer Fachunterricht [...] in diesem Zusammenhang in der Umsetzung übernehmen“ könne, weiter zu klären (vgl. hier und im Vorangehenden Morkötter 2022 in diesem Band, S. 55-69).

Der **Deutsche Philologenverband** positioniert sich hier übereinstimmend mit den Leitlinien aus den „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz“ von 2011 (vgl. KMK 2011, 2): „In der Entschließung des Europäischen Rates zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit aus dem Jahr 2008 werden die Regierungen der Mitgliedsstaaten und die Europäische Kommission aufgefordert, Bemühungen zu unternehmen, ‚dass für junge[n] Menschen [...] ein breit gefächertes und hochwertiges Unterrichtsangebot in den Bereichen Sprachen und Kultur bereit steht, das sie [...] in die Lage versetzt, mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen.““ Ebenso trägt der DPhV die Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen des Europarates (GER) mit (vgl. KMK 2011, 3).

An dieser Stelle sei es zur Klarstellung erlaubt, die **grundsätzlichen Überlegungen der Herausgeber/in zum Fremdsprachenunterricht in den gymnasialen Bildungsgängen mit Grundannahmen und Schlussfolgerungen** zusammengefasst einzufügen (vgl. im Folgenden Düll 2022, 10).

### **Grundannahmen des Deutschen Philologenverbandes zum Fremdsprachenunterricht in den gymnasialen Bildungsgängen:**

1. Das vertiefte Erlernen zweier Fremdsprachen ist eine wesentliche Grundvoraussetzung für das Erlangen der Allgemeinen Hochschulreife. Schließlich fördert es die für den erfolgreichen Universitätsbesuch notwendige intellektuelle Reife, diszipliniäre Selbstorganisation und Offenheit für andere Kulturen.

2. Das vorherrschende Sprachenangebot hierfür – Latein, Altgriechisch, Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch – stellt einen wesentlichen Schlüssel für die Identifikation mit den europäischen Wurzeln und Traditionen in Kultur, Kunst, Literatur, Religion, Philosophie, Politik und Wirtschaft dar. Damit leistet der Fremdsprachenunterricht einen wesentlichen Beitrag für die Enkulturation und Integration aller Gymnasialschülerinnen und -schüler in die europäische Kultur- und Gedankenwelt unabhängig von ihrer Muttersprache und dem Land ihrer Herkunft (Deutschland oder Ausland). Eine bloße Anwendungsorientierung im Sinne eines wirtschaftsorientierten Utilitarismus kann diese besondere Aufgabe nicht erfüllen.
3. Im Sinne von Globalisierung und Internationalisierung fördert der Fremdsprachenunterricht gezielt die Sprachvergleichskompetenz zwecks erleichterten Erlernens anderer Sprachen im Sinne der über die Wirtschaftsbeziehungen hinausgehenden Völkerverständigung mit Deutschlands unmittelbaren Nachbarstaaten wie mit weiter entfernten Ländern und Kulturen.
4. Für die Identifikation mit den eigenen Wurzeln ist eine gezielte Auseinandersetzung mit der eigenen nicht-deutschen Muttersprache und der damit verbundenen Kultur auf gymnasialem Niveau sinnvoll.
5. Wer in Deutschland in einem gymnasialen Bildungsgang die allgemeine Hochschulreife erlangt, ist in der Lage, sich in anspruchsvoller Weise in zwei Fremdsprachen zu verständigen und kennt den kulturellen Kontext dieser Sprachen und ihrer Sprechergemeinschaften. Er/Sie beherrscht zumindest Englisch aktiv als Universitätssprache. Darüber hinaus besitzt er/sie die Kompetenz und das Zutrauen, andere Sprachen kennenzulernen, passiv zu verstehen zu suchen und ggf. zu erlernen.

### **Schlussfolgerungen des Deutschen Philologenverbandes zum Fremdsprachenunterricht in den gymnasialen Bildungsgängen:**

1. Der Fremdsprachenunterricht muss weiterhin eine fundierte Bildung in sprachlicher, literarischer und kultureller Hinsicht bieten.
2. Der Fremdsprachenunterricht achtet verstärkt auf die unterschiedliche Sprachenbiographie der Lernenden, was die in der Familie gesprochene/n Sprache/n und das Kompetenzniveau in Deutsch angeht. Der Vergleich mit den anderen von den Lernenden gesprochenen Muttersprachen ist wünschenswert. Eine Vernetzung mit dem Deutschunterricht ist hier erforderlich.
3. Hierbei helfen Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik wie Interkomprehension, integrative Sprachdidaktik, Vernetzung der Schulfremdsprachen und der Muttersprachen der Lernenden, nicht-englische Sprachen als erste Fremdsprachen, sprachsensibler Unterricht, regelmäßiger bilingualer Sachfachunterricht.

4. Das bestehende Fremdsprachenangebot sollte durch zusätzliche Angebote ausgebaut werden, sowohl um Fremdsprachen, die in den Grenzregionen zu Deutschland gesprochen werden (Tschechisch, Polnisch, Dänisch, Niederländisch) als auch um Sprachen, die innerhalb Deutschlands von einer nennenswerten Zahl an Menschen (zum Teil regional unterschiedlich) als Muttersprache gesprochen werden (Sorbisch/Wendisch, Türkisch, Russisch, Rumänisch, Arabisch). Das kann auch in der Form von Wahlunterricht und spätbeginnender Fremdsprachen erfolgen.
5. Die digitale Transformation bietet die Chance des interkulturellen Austausches auch mit Menschen mit einer anderen als der jeweiligen Zielfremdsprache.
6. Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte aller Fächer, insbesondere aber der Fremdsprachen ist hier zu intensivieren.

Ebenfalls im dritten Unterkapitel **Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung für die Unterrichtsfächer an Schulen/am Gymnasium?** beschreiben **Jorge Groß** und **Malte Michelsen** in ihrem Beitrag „Gelingensbedingungen für die Gestaltung von transdisziplinären Aufgaben in einer vernetzten Welt“ am Beispiel der Biologie die Relevanz der Konzeptualisierung und Formulierung von Aufgabenstellungen in einem „digital gestützten Distanzunterricht“, um Schülervorstellungen adäquat zu erfassen und dementsprechend gut einen an die Schülervoraussetzungen anknüpfenden Distanzunterricht gestalten zu können. Vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie machen sie sich für eine stärkere Vernetzung „von Bildung, Wissenschaft und Forschung“ (vgl. hier und im Folgenden Groß/Michelsen 2022 in diesem Band, S. 71-92) stark, die sich weltweit insbesondere in gut untersuchten digitalen Aufgabenformaten (auch) für den Schulunterricht befördern ließe. Sie wollen in ihrem Beitrag klären, welche „formalen und fachdidaktischen Anforderungen an Aufgabenstellungen helfen, individuelle Vorstellungen zu erfassen“, und welche „Schlussfolgerungen [...] sich für die Gestaltung von digitalen Lernumgebungen ziehen“ lassen. Sie leiten diesbezüglich aus ihrer qualitativen Studie fünf Empfehlungen für Lehrende für die Gestaltung von Aufgaben ab, die ihnen helfen sollen, Schülervorstellungen besser zu erfassen. Dazu seien die „Entwicklung einer Problemorientierung“, ein „offener Aufgabentyp“, das „Beachten der Kognitionslinguistik“ und „Aufklärung und Reflexion im Vorfeld“ nötig, um eine passende „Modalität der Darstellung“ insbesondere bei den vernetzten digitalen Aufgabenformaten angesichts der Herausforderungen der Globalisierung gestalten zu können (vgl. hier und im Vorangegangenen Groß/Michelsen 2022 in diesem Band, S. 71-92).

**Ralf Koerrenz** beschreibt die „Aufgabe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer angesichts von Globalisierung und Internationalisierung“ unter der Überschrift

„Schule und das Paradox globaler Bildung“. Bei dem Beitrag von Koerrenz handelt es sich um eine dezidiert bildungstheoretische Sicht auf die genannte Problemstellung. Dementsprechend untergliedert er seinen Beitrag in die Unterkapitel: „Das kulturelle Selbst angesichts von Globalisierung“, „Globalisierung und Lernen“, „Globales lernen und Schule“, „Wahrnehmung der Wahrnehmung und Bildung der Bildung“, „Paradox des Paradoxes: der zweifelsfreie Zweifel“, „Globales Lernen und das Paradox als Grundlage des Dennoch“ sowie „Gesellschaftswissenschaften als Anwalt des Widerstreits“ (vgl. hier und im Folgenden Koerrenz 2022 in diesem Band, S. 93-106). In der bildungstheoretischen Tradition von Wilhelm von Humboldt geht es Koerrenz angesichts der aktuellen Auseinandersetzung mit „Welt“, hier und aktuell als Konsequenz aus der Auseinandersetzung mit „Globalisierung“ aus Sicht der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer verstanden, um die Aufgabe des Analysierens und Aushaltens von und des Umgehens mit Widersprüchen – insbesondere angesichts moderner Komplexität. Koerrenz versteht „Bildung als selbstverantwortete Gestaltung des Lebenslaufs vor dem Horizont der Weltgestaltung“. In letzter Konsequenz sei Bildung eben ein „anthropologisches Modell, bei dem mit Blick auf das Individuum und dessen Freiheit zur je eigenen Gestaltung des Lebenslaufs zu fragen ist, vor welchen Herausforderungen der Mensch angesichts von Globalisierung in Weltwahrnehmung und persönlicher Biografie“ stehe. Es komme „neben allen material-inhaltlichen Aspekten die formale Logik eines über (Selbst-)Reflexion und Ambiguitätstoleranz gegründeten Verständnisses von ‚Bildung‘ ins Spiel. Ein Auftrag von Schule, zu dem die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer von Geschichte und Geografie bis hin zu Religion und Ethik gemeinsam Unterschiedliches beitragen, besteht in der Schulung von Wahrnehmung, von Wahrnehmungskompetenz und dabei vor allem auch von Wahrnehmung des sozialen Selbst“. Es gehe hier also um die Fragen „Wie nehmen wir die Welt wahr? Und: Wie nehmen wir über unsere Weltwahrnehmung uns selbst wahr?“ oder anders formuliert: „Machen wir vor allem das zum Thema, was uns als Welt gegenübersteht? Oder richten wir unsere Aufmerksamkeit vor allem darauf, wie wir zu so etwas wie einer Auffassung von Welt gelangen?“ Koerrenz unterscheidet hier zwischen der Weltwahrnehmung von Kultur (WAS?) und dem *Verständnis* von Weltwahrnehmung (WIE?). Der Bildungsanspruch von Schule, vermittelt in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, ließe sich dann so artikulieren, dass „globales Lernen und Globales lernen [...] erst über ‚Bildung‘ zu einer existenziellen Angelegenheit“ werde und „damit nicht länger nur im Stand eines distanzierten Etwas“ verbliebe. „Globalisierung wird erst über ‚Bildung‘ als ein bestimmter, inhaltlich gesättigter Modus der Wahrnehmung einer Wahrnehmung zu einer persönlichen und nicht nur theoretischen Sache“ (vgl. hier und im Vorangegangenen: Koerrenz 2022 in diesem Band, S. 93-106).

Die facettenreichen Beiträge, die im Rahmen dieses Bandes nur einen Ausschnitt aus der notwendig zu führenden Diskussion darstellen können, weisen insbesondere im dritten Teil auf die Herausforderung hin, sowohl ein angemessenes bildungstheoretisches Verständnis zu erwerben als auch immer wieder neu fachlich angemessene curriculare Grundlagen für den Umgang mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen, zu denen inhaltlich auch die „Globalisierung“ gehört, zu entwickeln.

Hier schließt nun **Karl Walter Hoffmann** mit einem konkreten fachdidaktischen Beitrag aus dem Fach Geographie an die Aufgaben der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer angesichts von Globalisierung und Internationalisierung mit dem „Beitrag des Faches Geographie am Gymnasium zur Bewahrung der Zukunftsfähigkeit der Erde“ an. Formuliert Koerrenz, dass Bildung, gedacht als anthropologisches Modell, immer zu fragen hat, „vor welchen Herausforderungen der Mensch angesichts von Globalisierung in Weltwahrnehmung und persönlicher Biografie“ stehe, postuliert Hoffmann im Angesicht der durch die UNO beschriebenen „größten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts [...] (Klimawandel, Armut, Ressourcenverbrauch, weltweite Migration, geopolitische Konflikte, ...)“ (vgl. hier und im Folgenden Hoffmann 2022 in diesem Band, S. 107-119) in ähnlicher Diktion zweierlei. Nämlich zum einen, dass es „mit Blick auf die uns anvertrauten Schüler/innen nicht um eine Pädagogik der Weltprobleme, sondern um Persönlichkeitsbildung im Welthorizont“ gehe. Und zum anderen, dass die Geographie „somit die Jugendlichen bei ihrem Engagement für eine bessere Zukunft (Stichwort „Fridays for Future“) [unterstütze, Einfügung S.L.-K], indem sie z.B. die Ursachen, Folgen und Gegenmaßnahmen in Bezug auf den Klimawandel analysiert, hier aber keinem blinden Aktionismus folgt, sondern Möglichkeiten zur Reflexion als Entscheidungsgrundlage politischen Handelns bietet“. Angesichts der großen und erdrückenden Probleme in einer globalisierten Welt legt Hoffmann das Schulfach Erdkunde/Geographie als eines dar, das „ganz bewusst das Prinzip der Zukunftsorientierung und damit ein Handeln aus entstehender Zukunft heraus“ zentriert. Zentrale Bausteine sind dazu die „Basiskonzepte“ im Fach Geographie. Eines dieser Basiskonzepte ist das „erweiterte Nachhaltigkeitsviereck“, das im Interesse einer inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit, also einer weltweiten Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Probleme wie: „Wie gelingt es Deutschland, in seiner Industrieproduktion die CO<sub>2</sub>-Grenzwerte, die im Kyoto-Protokoll festgesetzt wurden, zu erreichen?“, immer mehrperspektivisch dahingehend reflektiert, „dass Entwicklungen gleichzeitig sozial gerecht, wirtschaftlich sinnvoll, ökologisch verträglich und politisch demokratisch sein sollen. Dieser Vierklang gilt nicht nur auf lokaler Ebene, sondern weltweit (global denken, lokal handeln) und sollte nicht auf Kosten zukünftiger Generationen gelingen“. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist also letztlich im Schulfach Geographie mit seiner „geographischen Art, die Welt zu se-

hen und zu verstehen“ und sich mit Schlüsselproblemen „komplex und systemisch“ zu konfrontieren, grundlegend repräsentiert. In diesem Sinne schließt Hoffmann mit: „Demokratie braucht Bildung und damit auch eine starke Schulgeographie! Geographisches Wissen ist politisch und politische Praxis geographisch!“ (vgl. hier und im Vorangegangenen Hoffmann 2022 in diesem Band, S. 107-119).

## Literatur

- DPhV [Deutscher Philologenverband] (Hrsg.) (2021): Lehrerarbeit im Wandel (LaiW). Studie im Auftrag des Deutschen Philologenverbandes. Düsseldorf
- Düll, Stefan (2022): Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht in den gymnasialen Bildungsgängen. In: Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, 5/2022, 10-11
- Humboldt, W. v. (1793/2002): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. 6. Aufl., Darmstadt
- Janíková, V. (2015): Vorbereitung der Lehrkräfte auf Aufgaben der Internationalisierung an Schulen. In: Böhm, J./Stütz, R. (Hrsg.): Vielfalt in der Bildung. Lehrerbildung und pädagogische Praxis im internationalen Vergleich. Bielefeld, 127-148
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. Zugänglich: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_12\\_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf) – letzter Zugriff: 31.08.2022
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2021): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Kapitel 13 Mobilität und Internationalisierung. Bonn, 289-314. Zugänglich: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf) – letzter Zugriff: 31.08.2022
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]/DUK [Deutsche Unesco-Kommission] (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Empfehlung vom 15.06.2007. Zugänglich: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15\\_Bildung\\_f\\_nachh\\_Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf) – letzter Zugriff: 31.08.2022
- Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Müller-Frerich, G. (Hrsg.) (2013): Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. In der Reihe: Gymnasium – Bildung – Gesellschaft. Bd. IV. Bad Heilbrunn
- OECD (2005): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Zugänglich: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> – letzter Zugriff: 31.08.2022
- OECD (2007): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Zentrale Bedeutung der Lehrkräfte: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. (Multilingual Summaries). Paris
- Reinhardt, V. (2020): Bologna lehrt: Universität und römisches Recht. In: Die Macht der Schönheit. 3. Aufl., München, 45-54
- Schmoll, H. (2020): Auslandslehrer benachteiligt. Für ihren Dienst im Ausland beurlaubte Pädagogen bekommen kein Kindergeld. In: FAZ vom 18. Februar 2020, 8
- Schratz, M. (2021): Die Internationalisierung von Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Ruep, M. (Hrsg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Baltmannsweiler, 19-53

Darüber hinaus finden sich die in den Zusammenfassungen der Buchbeiträge erwähnte Literatur sowie die Zitate aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, in den Beiträgen selbst bzw. in den dazugehörigen Literaturverzeichnissen in diesem Band.

Was sind die Herausforderungen durch Globalisierung und Internationalisierung für deutsche Schulen im In- und Ausland? Rezipiert die deutsche Bildungspolitik nur die Schulleistungsstudien der OECD, nicht aber internationale Programme, die speziell auf die Unterstützung von Lehrkräften und Schulleitungen ausgerichtet sind? Führt die Ausbreitung transnationaler Bildungsräume, weltweiter Homogenisierungs- und Standardisierungsprozesse und transnationaler Eliten in „global cities“ zu einer überproportionalen Zunahme privater Schulen und zu mangelnder Chancengleichheit für die Absolvent/inn/en staatlicher Schulen? Wird Internationalisierung in der Lehrkräftebildung zu kurz als Steigerung von Kennzahlen für Studierendenmobilität ins Ausland gedacht, aber das professionelle Agieren in kultureller Diversität vor Ort demgegenüber vernachlässigt? Wie lässt sich Bildung als selbstverantwortete Gestaltung des Lebenslaufs vor dem Horizont der Weltgestaltung bildungstheoretisch und fachdidaktisch in Zeiten der Globalisierung denken?

Diesen und weiteren Fragen stellen sich die Autor/inn/en im dreizehnten Band der Reihe „Gymnasium – Bildung – Gesellschaft“. Sie wird herausgegeben von Susanne Lin-Klitzing, David Di Fuccia und Thomas Gaube.

### Die Herausgeber

**Dr. Susanne Lin-Klitzing** ist Professorin für die Pädagogik der Sekundarstufen an der Philipps-Universität Marburg und Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes in Berlin.

**Dr. David Di Fuccia** ist Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Kassel.

**Thomas Gaube** ist Schulleiter des Giebichenstein-Gymnasiums „Thomas Müntzer“ in Halle an der Saale.

978-3-7815-2530-6



9 783781 525306